INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
CÂMPUS JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

SAULO HENRIQUE DE OLIVEIRA

SIGNIFICADOS PRODUZIDOS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO CURSO DE MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UNIDADE DE IPORÁ

JATAÍ-GO
2025

INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

[X] Tese	[ ] Artigo Científico
[ ] Dissertação	[ ] Capítulo de Livro
[ ] Monografia – Especialização	[ ] Livro
[ ] TCC - Graduação	[ ] Trabalho Apresentado em Evento
[ ] Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____	

Nome Completo do Autor: Saulo Henrique de Oliveira
Matrícula: 20221020340103
Título do Trabalho: Significados produzidos sobre a prática docente no curso de Matemática da Universidade Estadual de Goiás - Unidade de Iporá

Autorização - Marque uma das opções

1. (X) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ( ) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ___/___/_____ (Embargo);
3. ( ) Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

( ) O documento está sujeito a registro de patente.
( ) O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
( ) Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

gov.br Documento assinado digitalmente
SAULO HENRIQUE DE OLIVEIRA
Data: 07/01/2026 20:42:59-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Jataí-Go, 07/01/26 .
Local Data

_____
Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

SAULO HENRIQUE DE OLIVEIRA

SIGNIFICADOS PRODUZIDOS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO CURSO DE MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UNIDADE DE IPORÁ

Tese de doutorado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação para Ciências e Matemática.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Linha de pesquisa: Fundamentos, metodologias e recursos para a Educação para Ciências e Matemática

Sublinha: Educação Matemática

Orientador: Prof. Dr Adelino Cândido Pimenta

JATAÍ-GO
2025

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta tese, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

Oliveira, Saulo Henrique de.
Significados produzidos sobre a prática docente no curso de matemática da Universidade Estadual de Goiás – Unidade de Iporá [manuscrito] / Saulo Henrique de Oliveira. - 2025.
cxxx; 130f.; il.

Orientador: Prof. Dr. Adelino Cândido Pimenta.
Tese (Doutorado) – IFG – Câmpus Jataí, Programa de Pós – Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2025.
Inclui referências e apêndices.

1. Prática docente. 2. Formação de professores. 3. Significados. I. Pimenta, Adelino Cândido. II. IFG, Câmpus Jataí. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Tratamento da Informação.
Bibliotecária – Rosy Cristina Oliveira Barbosa Sabino – CRB 1/2380 – Câmpus Jataí. Cód. F009/2026-1.

INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ

ATA DE DEFESA DE TESE

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa da Tese intitulada **SIGNIFICADOS PRODUZIDOS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO CURSO DE MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UNIDADE DE IPORÁ**, sob orientação de Adelino Candido Pimenta , apresentada pelo aluno **Saulo Henrique de Oliveira (20221020340103)** do Curso **Doutorado Profissional em Educação para Ciências e Matemática (Câmpus Jataí)**. Os trabalhos foram iniciados às **14:00** do dia **11/12/2025** pelo Professor presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Adelino Candido Pimenta** (Presidente)
- **Maxwell Goncalves Araujo** (Examinador Interno)
- **Carlos Cezar da Silva** (Examinador Interno)
- **Carlos Alberto Francisco** (Examinador Externo)
- **Edson Pereira Barbosa** (Examinador Externo)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Tese, passou à arguição do candidato. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pelo aluno, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

[X] Aprovado [ ] Reprovado Nota :

Observação / Apreciações:

Produto Educacional:
RE(CONSTRUÇÃO) DE IMAGENS DA FORMAÇÃO EM MATEMÁTICA E DE QUEM A PRATICA: UM OLHAR PARA POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE MATEMÁTICA.

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Adelino Candido Pimenta** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Carlos Alberto Francisco** (136.462.138-09), em **12/12/2025 11:09:18** com chave **25d9e240d76411f09437005056a537a4**.
- **Carlos Cezar da Silva** (571.776.866-49), em **11/12/2025 18:16:24** com chave **a5c4a596d6d611f0a215005056a537a4**.
- **Adelino Candido Pimenta** (117.527.691-04), em **11/12/2025 18:16:32** com chave **aac5806ad6d611f0b063005056a537a4**.
- **Maxwell Goncalves Araujo** (379.371.701-15), em **11/12/2025 19:06:28** com chave **a4c8adb6d6dd11f0ae0f005056a537a4**.
- **Edson Pereira Barbosa** (545.819.401-25), em **15/12/2025 14:12:01** com chave **2b8c811cd9d911f0a5a0005056a537a4**.

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QrCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Ata de Projeto Final

Data da Emissão: 15/12/2025

Código de Autenticação: 17dae7

Dedico este trabalho à minha esposa, Mara Rúbia, pelo amor, apoio, confiança e por tudo que fez e continua fazendo por mim; aos meus filhos, Gustavo Henrique e Gabriella Fernanda, pela inspiração e motivação diária, AMO vocês! E a todos que valorizam e se dedicam à educação, pela crença no poder transformador do ensino.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo dom da vida, por ter me iluminado e conduzido em todos os momentos desta trajetória.

Agradeço ao professor Adelino, pela orientação dedicada, pelo apoio constante e por acreditar neste projeto em todos os momentos.

Agradeço à professora que participou da entrevista, pela coragem e confiança em compartilhar suas experiências e aos professores que colaboraram com o documentário, Professora Dra. Líviam Fontes, Professora Dra. Núbia Cristina, Professor Dr. Rodrigo Daúde e Professora Dra. Thalitta Fernandes, por suas contribuições valiosas e generosidade.

Agradeço aos professores da banca examinadora, Carlos Cézar, Carlos Francisco, Edson Barbosa e Maxwell Araújo, pela atenção e contribuições cuidadosas que enriqueceram este trabalho.

Agradeço a Rafael Bruno pelo empenho, dedicação e profissionalismo demonstrados durante a edição do documentário vinculado a esta pesquisa.

À minha esposa Mara Rúbia e meus filhos Gustavo Henrique e Gabriella Fernanda, meu agradecimento profundo pelo amor, paciência e apoio incondicional, que foram fundamentais em toda a trajetória, vocês são a minha maior inspiração e a razão de toda a minha dedicação. Esta vitória é nossa!

Agradeço à minha mãe, por torcer sempre por mim e ao meu sogro, minha sogra e todos os seus familiares, por depositarem confiança, apoio e por manterem orações para que este projeto pudesse ser realizado.

Agradeço aos colegas da primeira turma de doutorado do programa PPGECM-IFG Jataí, pela força e pelas discussões enriquecedoras ao longo de todo este período. Agradeço também aos amigos do Grupo Sigma-t, pelas leituras compartilhadas, que foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram com essa pesquisa, meus sinceros agradecimentos!

A proposta contida no Modelo dos Campos Semânticos apenas faz sentido enquanto está em movimento, sendo utilizada na pesquisa ou em sala de aula, não sendo uma teorização apenas para ser estudada, mas para ser usada.

(Rômulo Campos Lins)

RESUMO

OLIVEIRA, Saulo Henrique de. **Significados produzidos sobre a prática docente no curso de matemática da Universidade Estadual de Goiás - Unidade de Iporá**. 2025. Tese (Doutorado em Educação para Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, Instituto Federal de Goiás, Jataí, 2025.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender os significados produzidos sobre a prática docente no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Partindo da compreensão de que a prática docente é construída por meio de relações entre saberes, sujeitos e contextos, o estudo buscou interpretar como professores atribuem sentidos ao ensinar matemática e como esses significados se constituem e se expressam no cotidiano formativo. Fundamenta-se na teoria do Modelo dos Campos Semânticos (MCS), abordando conceitos de significado, produção de sentido, prática docente e formação de professores de matemática. São discutidos os desafios enfrentados no contexto da UEG e apresentada uma narrativa memorial que situa o lugar de fala do pesquisador e suas motivações para a investigação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com procedimentos de coleta e análise orientados pela perspectiva do MCS. Foram identificados e interpretados os significados manifestados nas falas, experiências e percepções dos participantes, considerando a prática docente como um campo de produção de sentidos situado histórica, institucional e subjetivamente. Os resultados evidenciam que a prática docente é atravessada por dimensões como o compromisso com o aluno, o confronto entre teoria e realidade, os desafios da formação inicial, a construção da identidade profissional e a necessidade de ressignificar crenças sobre a matemática e sobre o papel do professor. Esses significados revelam tanto potencialidades formativas quanto fragilidades e tensões presentes no curso. Foi elaborado um produto educacional com o objetivo de desmistificar visões equivocadas sobre a matemática, contribuir para a formação crítica e reflexiva de futuros professores e fortalecer a valorização da docência. Conclui-se que a análise da prática docente à luz do MCS possibilita compreender a multiplicidade de sentidos que constituem a formação do professor de matemática, trazendo contribuições para a formação inicial e continuada.

Palavras-chave: prática docente; formação de professores; significados.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Saulo Henrique de. **Significados produzidos sobre a prática docente no curso de matemática da Universidade Estadual de Goiás - Unidade de Iporá**. 2025. Tese (Doutorado em Educação para Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, Instituto Federal de Goiás, Jataí, 2025.

This research aimed to understand the meanings produced about teaching practice in the Mathematics Licentiate Degree course at the State University of Goiás (UEG). Starting from the understanding that teaching practice is constructed through relationships between knowledge, subjects, and contexts, the study sought to interpret how teachers attribute meaning to teaching mathematics and how these meanings are constituted and expressed in daily formative life. It is based on the theory of the Semantic Fields Model (SFM), addressing concepts of meaning, meaning production, teaching practice, and mathematics teacher training. The challenges faced in the context of UEG are discussed, and a memorial narrative is presented that situates the researcher's place of speech and their motivations for the investigation. This is a qualitative research, with data collection and analysis procedures guided by the SFM perspective. The meanings manifested in the participants' speeches, experiences, and perceptions were identified and interpreted, considering teaching practice as a field of meaning production situated historically, institutionally, and subjectively. The results show that teaching practice is permeated by dimensions such as commitment to the student, the confrontation between theory and reality, the challenges of initial training, the construction of professional identity, and the need to reframe beliefs about mathematics and the role of the teacher. These meanings reveal both formative potential and weaknesses and tensions present in the course. An educational product was developed with the aim of demystifying misconceptions about mathematics, contributing to the critical and reflective training of future teachers, and strengthening the value of teaching. It is concluded that the analysis of teaching practice in light of the SFM makes it possible to understand the multiplicity of meanings that constitute the training of mathematics teachers, contributing to initial and continuing education.

Keywords: teaching practice; teacher training; meanings.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO ……..……..……11

2 REFERENCIAL TEÓRICO: EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DO MODELO DOS CAMPOS SEMÂNTICOS ……...…..16

2.1 Significados e produção de sentido na prática docente ……..…….…….21

2.2 Formação de professores de matemática e desafios na UEG ……..…….23

3 METODOLOGIA ……..…….…….27

3.1 Caracterização da pesquisa ……..…….…….29

3.2 Procedimentos de coleta e investigação de dados ……..……31

4 IDENTIFICAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS SIGNIFICADOS PRODUZIDOS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE …..……..……34

5 UM PRODUTO EDUCACIONAL PARA DESMISTIFICAR IMPRESSÕES SOBRE A MATEMÁTICA E CONTRIBUIR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ……..…...……..52

5.1 Considerações sobre o produto educacional ……..……..…..……67

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS ……..……..……...91

REFERÊNCIAS ……..……...……94

APÊNDICES ……..……...…..……...……97

ANEXOS ……..……...……111

1 INTRODUÇÃO

A prática docente constitui um campo fecundo de investigação na formação de professores, especialmente quando situada em contextos específicos, como os cursos de Licenciatura em Matemática. Compreender os significados produzidos pelos docentes em sua atuação cotidiana é fundamental para refletir sobre os processos formativos, os modos de ensinar e aprender, e os sentidos atribuídos à matemática no contexto universitário.

O curso de Matemática da UEG de Iporá apresenta características próprias, inserido em uma realidade regional marcada por especificidades sociais, culturais e educacionais que influenciam diretamente a prática docente. Nesse cenário, a formação inicial de professores configura-se como espaço de encontros e tensões entre saberes acadêmicos, experiências profissionais e políticas institucionais. Analisar os significados da prática docente permite compreender os fundamentos que sustentam o ensino da matemática e identificar os desafios e possibilidades envolvidos na formação docente em uma universidade pública do interior de Goiás.

O estudo apoia-se no Modelo dos Campos Semânticos (MCS), que possibilita compreender a produção de significados a partir das práticas sociais e discursivas dos sujeitos. A partir dessa perspectiva, busca-se evidenciar como os professores constroem sentidos em torno de sua prática, considerando os contextos institucionais, curriculares e pessoais que permeiam sua atuação.

Esta pesquisa teve como objetivo central investigar os significados produzidos pela prática docente no curso de Matemática da UEG – Unidade de Iporá, buscando compreender como os professores constroem e expressam, em suas ações e discursos, interpretações sobre o ensinar matemática, a formação de professores e a atuação em cursos de licenciatura. Além disso, como desdobramento do estudo, foi desenvolvido um produto educacional, na forma de um documentário, com a finalidade de contribuir para a formação docente e a valorização do professor de matemática. O documentário visa desmistificar impressões negativas sobre a disciplina e evidenciar as contribuições transformadoras da prática docente, fortalecendo a identidade profissional e promovendo reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da matemática.

A inquietação que orienta esta pesquisa surgiu da observação das diferentes formas de ensinar nos cursos de Licenciatura em Matemática da UEG. Apesar da existência de um Projeto Pedagógico do Curso (PPC) unificado em 2022, percebe-se a manutenção de modos

distintos de organizar o ensino, de compreender o papel do professor e de produzir significados sobre a própria docência. Essa diversidade, longe de indicar incoerência, evidencia a riqueza dos contextos e das interpretações que atravessam a formação de professores de Matemática na instituição, motivando a questão central deste estudo:

Quais significados sobre a prática docente emergem dos discursos de uma professora do curso de Licenciatura em Matemática da UEG Iporá e como esses significados se articulam à construção do conhecimento matemático e formativo?

Para compreender o cenário atual das pesquisas sobre os significados produzidos pela prática docente no curso de matemática, com ênfase no MCS, realizamos um levantamento bibliográfico por meio da Biblioteca Unificada de Pesquisa Científica Avançada e Desenvolvimento (BUSCAD). O objetivo dessa busca foi identificar as principais produções acadêmicas relacionadas ao tema, bem como analisar as abordagens teóricas e metodológicas empregadas em estudos anteriores no período compreendido entre 1992 e 2023.

A pesquisa foi conduzida utilizando palavras-chave como “modelo dos campos semânticos”, “significados na prática docente”, “ensino de matemática” e “formação de professores de matemática”, combinadas com operadores booleanos[1] para refinar os resultados. Foram considerados artigos publicados em periódicos científicos indexados, dissertações, teses e anais de congressos na área de Educação Matemática.

Após a análise preliminar dos resultados obtidos no BUSCAD, constatou-se um total de 168 trabalhos. Após essa primeira seleção, foi feita uma análise mais criteriosa do material encontrado, a fim de verificar sua pertinência em relação ao escopo da pesquisa. Essa análise reduziu o número de trabalhos para 37. No entanto, ao comparar as fontes, identificou-se a presença de duplicatas entre a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o repositório da CAPES (Teses & Dissertações). Com a eliminação desses trabalhos repetidos, chegou-se a um total final de 18 estudos que foram utilizados para fundamentar e desenvolver a tese.

Essa seleção garantiu que apenas os materiais mais relevantes e alinhados com o objetivo da pesquisa fossem considerados na construção da argumentação teórica. Realizamos uma análise dentre os trabalhos selecionados e verificamos que as pesquisas sobre o MCS vêm se consolidando como um referencial teórico relevante na investigação sobre a

[1] Operadores booleanos são palavras que definem relações entre termos de uma pesquisa. Eles são usados para criar buscas mais precisas e direcionadas.

construção de significados no ensino da matemática. No entanto, observamos uma lacuna específica no que diz respeito à aplicação desse modelo para compreender a prática docente nos cursos de licenciatura em matemática, especialmente no contexto da UEG. Os estudos analisados podem ser agrupados em três categorias principais:

1. Pesquisas teóricas sobre o MCS – Trabalhos que discutem os fundamentos teóricos do modelo, aprofundando seus conceitos e implicações para a Educação Matemática. Destacam-se, nesse grupo, os estudos de Lins (1993, 1994, 1996, 1999, 2004), que estabeleceram as bases conceituais da teoria.

2. Investigações sobre significados no ensino e aprendizagem da matemática – Estudos que aplicam o Modelo dos Campos Semânticos para analisar como alunos e professores constroem significados em diferentes contextos educacionais. Algumas pesquisas focam na resolução de problemas matemáticos, enquanto outras exploram o papel da linguagem na aprendizagem. Destacam-se, nesse grupo, os estudos de Santos (2012) buscando produzir possíveis legitimidades para a formação matemática de professores de matemática, em cursos de Licenciatura em Matemática, em sua pesquisa foram realizados movimentos de teorizações a respeito da formação matemática de professores de matemática. Esses movimentos foram realizados nas textualizações de entrevistas realizadas com educadores matemáticos e matemáticos, e na produção de textos que apresentam considerações a respeito da problemática investigada.

3. Estudos sobre a prática docente e formação de professores de matemática – Trabalhos que investigam a prática dos professores de matemática, considerando seus discursos, concepções pedagógicas e desafios no ensino. Destacam-se, nesse grupo, os estudos de Linardi (2006) estudando os rastros da formação matemática nas práticas de sala de aula de professores de matemática, tendo como objetivo geral, tentar identificar, na prática profissional de uma professora de matemática, traços da Matemática do matemático, como parte de uma investigação sobre a adequação, ou não, da formação matemática oferecida, atualmente, em quase todas as licenciaturas em matemática no Brasil e Francisco (2009), apresentando um estudo sobre os componentes que caracterizam a prática profissional do professor de matemática, segundo o entendimento de uma professora de ensino fundamental. Foi investigado a produção de significados dessa professora para a sua prática, buscando estabelecer coerências que sustentem sua visão através de uma leitura plausível.

A partir dessa revisão, verificamos que, apesar da relevância do MCS como referencial teórico para a Educação Matemática, há uma lacuna de pesquisas que o utilizam

para analisar os significados produzidos pela prática docente nos cursos de licenciatura em matemática. Assim, esta tese busca contribuir para esse campo ao investigar como os docentes da UEG constroem e ressignificam seus discursos e práticas no ensino da matemática.

Dessa forma, o levantamento bibliográfico realizado por meio do BUSCAD fundamenta a justificativa da pesquisa, evidenciando a necessidade de aprofundar a análise sobre a produção de significados na prática docente, especialmente em cursos de formação de professores de matemática.

No Capítulo 2, apresentamos o referencial teórico que sustenta este estudo, fundamentado integralmente no MCS. Nesse capítulo, discutimos os conceitos de significados e produção de sentidos na prática docente, a formação de professores de matemática e os desafios vivenciados no contexto da UEG. Além disso, incluímos um memorial acadêmico, APÊNDICE B, com o propósito de situar o leitor quanto ao percurso formativo e às motivações que originaram esta pesquisa.

No Capítulo 3, descrevemos a metodologia adotada. Nele, realizamos a caracterização da pesquisa e detalhamos os procedimentos de investigação, todos orientados pela perspectiva dos Campos Semânticos, o que permite compreender os significados produzidos nas falas e práticas docentes de maneira contextualizada e relacional.

O Capítulo 4 é dedicado à identificação e interpretação dos significados produzidos sobre a prática docente no curso de Licenciatura em Matemática da UEG. Nesse momento, apresentamos as análises construídas a partir dos dados coletados, evidenciando as múltiplas dimensões que constituem a prática docente no contexto investigado.

No Capítulo 5, apresentamos o produto educacional desenvolvido como desdobramento desta pesquisa. Trata-se de uma proposta voltada a desmistificar impressões equivocadas sobre a matemática e o professor, ainda evidencia uma contribuição para a formação de professores. Após a descrição do produto, são tecidas considerações acerca de sua aplicabilidade e relevância formativa.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais retomamos os objetivos propostos, discutimos as contribuições da pesquisa para a área da Educação Matemática e apontamos possibilidades de continuidade e aprofundamento em estudos futuros.

Dessa forma, organizamos a estrutura desta tese de modo a conduzir o leitor da fundamentação teórica à análise dos significados produzidos sobre a prática docente, culminando na elaboração de um produto educacional que dialoga diretamente com as demandas formativas dos futuros professores de matemática. A seguir, desenvolvemos os

elementos necessários para compreender como a prática docente, quando analisada à luz do MCS pode revelar sentidos, desafios e possibilidades de ressignificação no âmbito da formação inicial.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DO MODELO DOS CAMPOS SEMÂNTICOS

O MCS desenvolvido por Rômulo Lins, constitui um referencial teórico importante para compreender como os significados são construídos no processo de ensino e aprendizagem. Ao enunciar o Modelo, Lins elenca os principais elementos,

> Os elementos principais do modelo estão postos: significado, conhecimento, interlocutores, núcleos/estipulações locais, objetos. E também outras noções essenciais: atividade, espaço comunicativo, texto, legitimidade. (Lins, 1999, p. 88)

Diferente de abordagens que tratam o conhecimento como algo fixo e estável, esse modelo enfatiza que os significados emergem das interações entre sujeitos, textos e contextos.

Além disso, um aspecto importante a destacar é que segundo a perspectiva de Lins, quando falamos de conhecimento estamos admitindo que ele é feito em direção a um interlocutor.

> Conhecimento é uma crença-afirmação junto com uma justificação que me autoriza a produzir aquela enunciação: • conhecimento é algo do domínio da enunciação, • sempre há um sujeito do conhecimento (e não do conhecer), • o papel da justificação é produzir legitimidade para minha enunciação, • um texto é constituído como um resíduo de uma enunciação; toda produção de conhecimento é feita na direção de um interlocutor que, acredito, produziria a mesma enunciação com a mesma justificação, • o compartilhamento de interlocutores constitui um espaço comunicativo; o conjunto das estipulações locais - que funcionam como verdades absolutas locais - constitui um núcleo com relação ao qual produzo significados/conhecimentos: • estas estipulações são compartilhadas com o interlocutor; é na produção de significados que se constituem objetos: • a produção de significados se dá sempre no interior de atividades. (Lins, 1999, p. 88)

Silva (2022), ao se referir às relações entre as *noções-categorias*, acrescenta ao texto algumas reflexões sobre o enunciado por Lins sobre *conhecimento*, ele o descreve nos seguintes termos:

> Um conhecimento consiste em uma crença-afirmação (o sujeito enuncia algo em que acredita) junto com a justificação (aquilo que o sujeito entende como lhe autorizando a dizer o que diz). Chamamos a atenção para o fato, até

> agora implícito, de que há uma íntima relação entre conhecimento e interlocutores. (Silva, 2022, p. 111)

Como consequência, Lins deixa claro o que está propondo,

> [...] (i) conhecimento é algo do domínio da enunciação, e não do enunciado, e que, portanto, (ii) todo conhecimento tem um sujeito (do conhecimento, e não do conhecer). E mais, o sujeito de um conhecimento não faz sentido sem o interlocutor em direção ao qual este conhecimento é enunciado, isto é, a unidade mínima de análise, o sujeito cognitivo (ou epistêmico, se preferirem), não pode ser identificada ao sujeito biológico, assim como o sujeito funcional (unidade de análise funcional) é o formigueiro e não a formiga. (Lins, 1999, p. 84)

Linardi (2006) ao descrever sobre "a solução teórica" do MCS sobre a noção de *conhecimento*[2], afirma que:

> Produzir conhecimento, então, é produzir uma enunciação, de uma proposição, na qual o sujeito acredita e para a qual tem alguma justificação. Como toda proposição (afirmação) é sobre alguma coisa, essa coisa é constituída em *objeto* (porque dela se diz algo), e o que se diz desse objeto é um *significado* produzido para esse objeto. Então, diretamente associadas à noção de *conhecimento*, estão presentes as noções de *objeto* e de *significado*. (Linardi, 2006, p. 33)

Segundo Lins (1999), um significado não está encapsulado em um texto, mas é produzido a partir da relação entre três elementos:

1. O indivíduo que interpreta – O sujeito que atribui um significado ao enunciado com base em seu repertório cognitivo, cultural e experiencial.

2. O texto que é interpretado – O enunciado ou situação que desencadeia um processo de atribuição de significado.

3. O mundo em que o significado é produzido – O contexto histórico, social e cultural em que ocorre a interpretação.

A partir dessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem não pode ser reduzido a uma simples transmissão de conhecimento matemático. Ao contrário, cada aluno e professor interpreta os conteúdos ensinados a partir de suas próprias referências, experiências e objetivos.

---

[2] Há muitos aspectos que não discutiremos, porque estaríamos desviando o foco do estudo. O leitor pode consultar Lins (1999, 2001, 2002b) e Silva (2022).

> [...] para mim o significado de algo é aquilo que digo deste algo. Grosso modo, significado, para mim, é o que a coisa é. Mas este é não se refere a uma essência da coisa. Talvez isto fique mais claro com a seguinte formulação: os objetos são constituídos enquanto *tal* precisamente pela produção de significados para eles. Não se trata de ali estão os objetos e aqui estou eu, para a partir daí eu descobrir seus significados; ao contrário, eu me constituo enquanto ser cognitivo através da produção de significados que realizo, ao mesmo tempo em que constituo objetos através destas enunciações. (Lins, 1999, p. 86)

Assim, um mesmo conceito matemático pode assumir diferentes significados dependendo do contexto em que é ensinado e da forma como é compreendido pelos sujeitos envolvidos.

Lins (1999) considera que produzir significado é falar a respeito de um objeto e como consequência podemos dizer que objeto é aquilo pelo qual se produz significado. O MCS permite analisar o ensino da matemática como um processo no qual diferentes discursos se entrelaçam e se transformam. Silva (2022) reformulando a proposição de Lins sobre *significado e produção de significado* afirma que:

> Dizer que um sujeito produziu significado é dizer que ele produziu ações enunciativas a respeito de um objeto no interior de uma atividade. A importância de se observar o sujeito no interior de uma atividade - participando ou não dela - é a possibilidade de podermos entender de maneira mais efetiva a sua produção de significados; entender, por exemplo, por que esse sujeito diz o que diz, e por que diz certas coisas e não outras. (Silva, 2022, p. 89)

Falar da produção de significados consiste em falar a respeito de um *objeto*. Lins assim comenta:

> Os objetos são constituídos enquanto tal precisamente pela produção de significados para eles. Não se trata de ali estão os objetos e aqui estou eu, para a partir daí eu descobrir seus significados; ao contrário, eu me constituo enquanto ser cognitivo através da produção de significados que realizo, ao mesmo tempo em que constituo objetos através destas enunciações. (Lins, 1999, p. 86)

Falar de um objeto numa referida atividade é o que procuramos quando pesquisamos sobre a prática docente, buscando os significados para a atuação do professor no contexto em que ele está inserido.

Nesta perspectiva em que buscamos compreender os significados da prática docente, procuramos evidenciar a transmissão de mensagens de uma pessoa para outra, nesse contexto, Lins descreve essa troca de mensagens como sendo um *processo comunicativo*. Para ele, quando uma pessoa fala, fala em direção a alguém, quem fala assume o papel de autor, quem ouve, é entendido como sendo o leitor, entendido também como *interlocutor*[3], na busca de produzir significados sobre algum objeto, que quando descrito, forma aqui um texto.

Silva (2022) esclarece essa nova proposta para o processo comunicativo apresentado por Lins, dizendo:

> O autor é aquele que, no processo, produz a enunciação: um professor em uma aula expositivo-explicativa, um artista plástico expondo seus trabalhos ou um escritor apresentando sua obra. O leitor é aquele que, no processo, se propõe a produzir significados para o resíduo das enunciações como, por exemplo, o aluno que, assistindo a uma aula expositiva e explicativa, busca entender o que o professor diz; um crítico de arte, que analisa a obra de um artista plástico; ou uma pessoa que, lendo um romance, busca entender a história do autor. Já o texto, é entendido como qualquer resíduo de enunciação para o qual o leitor produza algum significado. (Silva, 2022, p. 93)

Ao detalhar tudo isso, Lins (1999) propõe um esquema para ilustrar esse processo de produção de significado do autor na direção de um interlocutor como sendo:

O AUTOR ⟶ TEXTO --→ UM LEITOR

Lins (1999, p. 81) esclarece que “o pontilhado está ali para indicar que é apenas na construção do autor que "a transmissão" existe”.

Nesta perspectiva de construir e identificar na fala dos docentes tais significados, começo pela definição do autor que diz:

> Quando o autor fala, ele sempre fala para alguém, mas por mais que o autor esteja diante de uma plateia este alguém não corresponde a indivíduos nesta plateia, e sim a um leitor que o autor constitui: é para este "um leitor" que "o autor" fala. (Lins, 1999, p. 81)

---

[3] Lins (1999) esclarece que o interlocutor é uma direção na qual se fala. Quando se fala na direção de um interlocutor é porque acredita que este interlocutor diria o que está dizendo e aceitaria/adotaria a justificação que o autoriza a dizer o que está dizendo.

Lins apresenta um outro diagrama para mostrar o processo em que *o leitor* sempre constitui *um autor* sendo:

UM AUTOR --→ TEXTO ⟶ O LEITOR

Para esse processo, Lins (1999, p.82) esclarece que "o pontilhado indica uma transmissão que só se concebe enquanto tal no imaginário do leitor".

Ainda, em se tratando do *leitor*, Lins afirma que é se colocando na posição de *autor* que ele se constitui como *leitor*. Em resumo ele comenta:

> Quem produz uma enunciação é o autor. O autor fala sempre na direção de um leitor, que é constituído (produzido, instaurado, instalado, introduzido) pelo o autor. Quem produz significado para um resíduo de enunciação é o leitor. O leitor sempre fala na direção de um autor, que é constituído (produzido, instaurado, instalado, introduzido) pelo o leitor. (Lins, 2012, p. 14)

Essa dedução e interpretação de Lins, estabelece termos para o significado de nossa pesquisa, no sentido que estaremos interpretando os resíduos da comunicação diante das falas dos professores. Ainda, para concluir, Lins afirma que:

> O autor produz uma enunciação, para cujo resíduo o leitor produz significado através de uma outra enunciação, e assim segue. A convergência se estabelece apenas na medida em que compartilham interlocutores, na medida em que dizem coisas que o outro diria e com autoridade que o outro aceita. (Lins, 1999, p. 82)

Para interpretar esse contexto, Silva (2022, p. 98) observa que "o que é enunciado pelo autor não é necessariamente constituído em texto pelo leitor, isto é, não se torna algo para o qual ele (leitor) produzirá significado. e portanto, não passará de resíduo de enunciação".

Diante das definições apresentadas, nesta pesquisa, o pesquisador se apresenta como "o leitor" que produzirá os significados apresentados através dos diálogos, entrevistas e observações feitas com "o autor", aqui representado pelos docentes pesquisados, que produzirá as enunciações.

O conhecimento matemático não é apenas repassado pelo professor, mas constantemente reconstruído por meio de interações entre docente, estudantes e o próprio

contexto institucional. Dessa forma, a prática docente pode ser compreendida como um espaço dinâmico de produção de significados, onde os professores não apenas transmitem conteúdos, mas também ressignificam conceitos matemáticos para seus alunos.

2.1 Significados e produção de sentido na prática docente

A prática docente é um campo rico para a análise da produção de significados, pois envolve múltiplas camadas de interpretação e interação. De acordo com Lins, o ensino da matemática não ocorre de forma neutra, mas é permeado por discursos e concepções que moldam o modo como os professores apresentam os conteúdos e como os alunos os interpretam.

Nessa perspectiva, buscamos estabelecer concepções que sustentam a visão do professor de matemática e sua prática profissional, tendo como um dos objetivos identificar traços da formação matemática oferecida e posteriormente, um estudo de como esses professores organizam sua prática profissional e por quê.

Para estabelecer uma referência que nos leva as ideias centrais de nossa proposta, baseamos na citação de Lins (1999), que julgamos coerente com nossos objetivos,

> Não sei como você é; preciso saber. Não sei também onde você está (sei apenas que está em algum lugar); preciso saber onde você está para que eu possa ir até lá falar com você e para que possamos nos entender, e negociar um projeto no qual eu gostaria que estivesse presente a perspectiva de você ir a lugares novos. (Lins, 1999, p. 85)

Na visão do MCS, o ensino da matemática não pode ser reduzido a uma sequência de regras e procedimentos a serem seguidos mecanicamente pelos alunos. Pelo contrário, a aprendizagem matemática envolve um processo contínuo de negociação de significados, no qual professores e estudantes precisam estabelecer conexões entre conceitos abstratos, experiências concretas e contextos de uso da matemática.

Buscamos olhar para o exercício prática profissional do professor e estabelecer essas conexões de ação formadora, de impacto na vida das pessoas, conforme expressa nas ideias de Lins,

> Assim como defendi que uma educação matemática deve ter impacto efetivo na vida dos alunos, defendo também que a adoção de pressupostos teóricos deve ter impacto na vida profissional da pessoa, e isto é válido tanto para o pesquisador quanto para o profissional de sala de aula. (Lins, 1999, p. 93)

Ao analisar a prática docente, torna-se possível identificar diferentes padrões de produção de significado. Por exemplo, um professor pode enfatizar a resolução de exercícios algorítmicos sem explorar a fundamentação teórica dos conceitos matemáticos, enquanto outro pode priorizar abordagens mais investigativas, incentivando os alunos a construírem suas próprias interpretações. Esses diferentes estilos de ensino refletem concepções distintas sobre o papel da matemática e sobre como os alunos aprendem.

Na perspectiva do MCS em que a prática docente pode ser compreendida como um espaço de produção de significados em constante negociação, um conceito fundamental para essa abordagem é o de *leitura plausível*, que se refere às interpretações que os sujeitos, professores ou estudantes, constroem a partir de sua participação em práticas sociais e discursivas. O conceito de leitura plausível é apresentado por Lins como sendo:

> Toda tentativa de se entender um autor deve passar pelo esforço de olhar o mundo com os olhos do autor, de usar os termos que ele usa de uma forma que torne o todo de seu texto plausível, e é aqui que devemos prestar atenção às definições que um autor propõe. (Lins, 1999, p. 93)

A leitura plausível não é aquela que necessariamente corresponde a uma interpretação canônica[4] ou "correta", mas sim aquela que se mostra defensável a partir dos significados disponíveis para o sujeito naquele momento. Isso implica reconhecer que os sentidos produzidos em sala de aula estão ancorados nas histórias de participação dos envolvidos, nas suas experiências anteriores e nos campos semânticos que eles mobilizam para interpretar o que está sendo dito, feito ou proposto.

Sob essa ótica, o erro do aluno, por exemplo, pode ser compreendido como resultado de uma leitura plausível dentro de um campo semântico mais restrito ou diferente daquele que o professor espera. O mesmo vale para o próprio docente, que também está continuamente interpretando e dando sentido às ações e falas dos alunos com base em seus próprios referenciais. Em sua pesquisa, Linardi (2006) diz:

> Para produzir essas coerências, usaremos o MCS para ler as falas da professora não apenas no que elas parecem coincidir com nossas próprias noções de senso comum, naturais ou naturalizadas, a respeito dos temas em questão. O método usado para estabelecer essas coerências pode ser

[4] A interpretação canônica, em diversos contextos, refere-se à aplicação de métodos interpretativos que respeitam as regras e princípios estabelecidos para a compreensão de um texto, obra ou sistema. Esta interpretação busca uma leitura fiel e consistente, com base em elementos internos e externos ao próprio objeto de análise.

> caracterizado como uma leitura plausível, isto é, produção de significados para as falas da professora que, ao mesmo tempo em que constitui as coerências, se apresenta como dentro de um horizonte cultural legítimo para este nosso discurso (legitimidades para nossa fala). (Linardi, 2006, p. 35)

Assim, a prática docente deixa de ser um simples processo de transmissão de conteúdos e passa a ser entendida como um espaço de construção de significados, onde diferentes leituras são produzidas, discutidas e negociadas. Cabe ao professor, então, favorecer o alargamento dos campos semânticos dos alunos, criando condições para que novas leituras se tornem possíveis e mais potentes em relação aos objetivos da atividade escolar.

Dessa forma, para compreender os significados produzidos pela prática docente nos cursos de matemática da UEG investigamos:

• Como os professores interpretam e apresentam os conteúdos matemáticos em sala de aula;

• Quais discursos predominam na prática docente e como eles influenciam a aprendizagem dos alunos;

• De que maneira as interações entre docentes e estudantes contribuem para a construção e ressignificação dos conceitos matemáticos.

A partir dessa análise, esperamos elaborar os significados sobre os desafios e potencialidades do ensino de matemática na UEG, contribuindo para uma reflexão crítica sobre a formação docente e suas implicações para a aprendizagem dos estudantes.

2.2 Formação de professores de matemática e os desafios na UEG

A formação de professores de matemática tem sido objeto de diversos estudos devido aos desafios inerentes ao ensino da disciplina. Para Lins (2012), a preparação docente muitas vezes enfatiza o domínio dos conteúdos matemáticos em detrimento da reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Como consequência, muitos professores ingressam na carreira com uma visão conteudista, baseada na reprodução de algoritmos e procedimentos, sem considerar os aspectos semânticos e cognitivos envolvidos na aprendizagem dos alunos.

No contexto da UEG, a formação de professores de matemática desempenha um papel central na qualificação da educação básica no Estado.

No entanto, procuramos compreender como os docentes que atuam nos cursos de matemática da universidade constroem e ressignificam sua prática pedagógica. Questões

como a influência da formação inicial, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar e as concepções sobre o ensino da matemática são aspectos que precisam ser analisados para compreender os significados produzidos pelos professores em sua atuação.

Ao adotar o MCS como referencial teórico, buscamos nesta pesquisa, investigar como os docentes da UEG interpretam e organizam sua prática, quais discursos predominam no ensino da matemática e como esses fatores impactam a aprendizagem dos estudantes. Essa abordagem permitirá não apenas compreender os desafios enfrentados pelos professores, mas também identificar estratégias para aprimorar a formação docente e fortalecer o ensino de matemática na instituição.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás (UEG, 2022) estabelece diretrizes e objetivos para a formação de professores de matemática, buscando atender às demandas educacionais do estado e do país.

O principal objetivo do curso é formar profissionais aptos a atuar no ensino de matemática nos níveis fundamental e médio. Para isso, busca-se desenvolver competências que permitam ao futuro docente:

- Dominar o conteúdo matemático – Assegurar uma formação sólida nos diversos ramos da matemática, garantindo que o professor tenha profundo conhecimento dos conteúdos que irá ensinar.
- Desenvolver a capacidade pedagógica – Preparar o docente para planejar, executar e avaliar práticas pedagógicas eficazes, utilizando metodologias que promovam a aprendizagem significativa dos alunos.
- Integrar tecnologias educacionais – Incentivar o uso de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, ampliando as possibilidades didáticas e facilitando a compreensão de conceitos matemáticos.
- Formar um professor crítico e reflexivo – Desenvolver uma postura crítica em relação ao ensino da matemática, permitindo ao professor refletir sobre sua prática e buscar continuamente melhorias no processo educativo.

O perfil do egresso do curso, segundo o PPC:

> O egresso do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás será um sujeito que possui um conhecimento amplo da Matemática e uma sólida formação pedagógica que lhe permitirá ser professor de Matemática na Educação Básica. Nesse caminho, buscar-se-á formá-lo

> ancorado em pressupostos da Matemática e da Educação Matemática, junto a apropriação de novas ideias e tecnologias. (UEG, 2022, p. 13)

A prática docente no curso de Licenciatura em Matemática da UEG é um componente essencial da formação do futuro professor. Ela é estruturada de forma a integrar teoria e prática, garantindo que os licenciandos adquiram experiência real na docência. Essa formação ocorre por meio de:

- Prática como Componente Curricular (PCC) – Atividades desenvolvidas ao longo do curso que aproximam o estudante da realidade escolar, permitindo a observação e a participação em situações reais de ensino.
- Estágio Supervisionado – Experiência prática obrigatória em escolas de educação básica, na qual o licenciado atua como professor em formação, sob a supervisão de docentes experientes. Esse estágio possibilita a aplicação dos conhecimentos adquiridos e o desenvolvimento de habilidades pedagógicas.
- Projetos de Ensino e Extensão – Iniciativas que envolvem a comunidade e buscam a melhoria do ensino da matemática, promovendo a interação entre universidade e sociedade e enriquecendo a formação do futuro professor.

Essas práticas são fundamentais para que o licenciado compreenda os processos de ensino e aprendizagem e desenvolva habilidades essenciais para a docência. Além disso, contribuem para a construção de uma identidade profissional alinhada às demandas contemporâneas da educação matemática, pretendendo assim, formar cidadãos críticos com ampla concepção e capazes de atuar em diversas realidades.

> Deste modo, o egresso deverá ser capaz de compreender o papel social e político do professor de Matemática e dessa forma terá que demonstrar consciência da diversidade ao identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face das realidades objetivas que o cerca. Almeja-se, um egresso capaz de se inserir e de atuar criticamente nas diversas realidades socioculturais que permeiam a educação escolar, a partir de uma concepção ampla e contextualizada do ensino e dos processos de aprendizagem da matemática escolar. (UEG, 2022, p. 13)

Diante dos desafios que permeiam a formação de professores de Matemática na UEG, percebe-se que essa trajetória institucional reflete não apenas as políticas e diretrizes que orientam o ensino superior, mas também os movimentos internos de cada unidade em buscar aprimorar seus processos formativos. A multiplicidade de contextos, projetos

pedagógicos e práticas docentes evidencia a complexidade do cenário da formação inicial e aponta para a necessidade de compreender como essas experiências se concretizam no cotidiano dos cursos.

É nesse horizonte que esta pesquisa se insere: como uma tentativa de olhar para dentro desse processo e compreender, a partir da prática de uma professora formadora, os significados produzidos em sua atuação docente. Assim, as reflexões apresentadas até aqui fornecem o pano de fundo para a construção do caminho metodológico que orienta esta investigação, o qual será detalhado a seguir.

3 METODOLOGIA

Para compreender as etapas que compõem a metodologia desta pesquisa, é necessário retomar a história de como nasceu o projeto que lhe deu origem. Essa trajetória, que apresento no APÊNDICE B, Memorial Acadêmico, permite entender o caminho percorrido e as decisões que orientaram cada movimento deste trabalho. A escrita e a apresentação do projeto junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do IFG – Câmpus Jataí não se limitaram a exigências acadêmicas, mas expressaram um contexto, uma trajetória e uma rede de significados que se formaram ao longo da minha experiência como pesquisador e professor. Assim, esta pesquisa não emergiu apenas de uma inquietação pessoal, mas também do compromisso com um projeto mais amplo, vinculado aos cursos de Matemática da UEG e da busca por compreender, por meio da prática docente, os sentidos que se produzem no processo formativo e na construção do conhecimento.

Retomamos o objetivo central deste estudo, que é esclarecer, em primeiro lugar, de que modo podemos caracterizar, a partir da aplicação dos instrumentos desenvolvidos, a prática profissional de uma professora de Matemática. Essa caracterização não deve ser compreendida como a busca de uma suposta "essência" da prática, mas, sim, como a construção de um recorte possível, a partir do qual trabalharemos. Reconhecemos que outros aspectos poderiam ser investigados, mas a análise aqui realizada se restringe ao que emerge dos dados obtidos.

Nosso ponto de partida é a interpretação das falas da professora. A partir delas, buscamos estabelecer coerências, isto é, produzir significados que tornem suas falas consistentes em seus próprios termos, ao invés de nos restringirmos a classificações pautadas em significados dicionarizados ou de senso comum, limitando-nos, por exemplo, à identificação de contradições ou acertos. O pressuposto fundamental é que a prática da professora é coerente dentro do horizonte de significados que ela mesma produz.

As falas foram organizadas e construídas, tanto quanto possível, a partir de um discurso compartilhado com a professora. Contudo, não se trata de um compartilhamento absoluto ou essencial, mas de uma aproximação plausível, tal como ocorre em qualquer leitura interpretativa.

Nos capítulos seguintes, ficará evidente que as categorias utilizadas possuem um valor heurístico e não descritivo no sentido tradicional. Essa opção nos permite assumir, ao

mesmo tempo, a liberdade de quem reconhece a possibilidade de equívoco, já que não se trata de um processo de interação altamente iterativo, como na História Oral ou na etnografia reflexiva, em que as categorias são constantemente submetidas ao crivo do grupo investigado e a consistência teórica garantida pelas noções do MCS.

Cabe lembrar que, embora o MCS tenha surgido com a intenção de oferecer suporte teórico à interação, ele também se mostra adequado para a análise de textos. No caso deste estudo, em que o material analisado é documental (transcrições de entrevistas), torna-se necessário explicitar esse aspecto. Destacamos, nesse sentido, que os protocolos utilizados buscaram produzir registros, no sentido restrito de minimizar nossa intervenção durante a aplicação das entrevistas.

Assim, entendemos que a leitura plausível de documentos, em situações nas quais a interação direta não é viável ou não é o foco, como no caso da análise de textos históricos ou, ainda, da ausência de tempo para o retorno ao sujeito entrevistado (Lins, 1992), pode ser compreendida como uma primeira etapa do processo de interação proposto pelo MCS. Mesmo quando não se efetiva o retorno ao sujeito, a leitura permanece orientada pela intenção de interação, o que a insere no ciclo interpretativo do modelo.

Neste estudo, portanto, produzimos leituras das falas da professora sem que houvesse devolutiva direta a ela. As análises e conclusões não foram dirigidas à professora, mas à comunidade de pesquisa e formação em Educação Matemática. Tal postura é semelhante ao que ocorre na análise de textos históricos: ao produzir significados para tais textos, não nos dirigimos a “o autor”, mas a “um autor” (Lins, 1999).

Além dos instrumentos de pesquisa já mencionados e considerando os objetivos formativos delineados no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Matemática, que enfatiza a articulação entre teoria e prática, a reflexão crítica sobre a realidade escolar e o desenvolvimento de competências docentes voltadas à compreensão da complexidade do ensino da Matemática, foi incluído, no ANEXO A, um diário de acompanhamento do Estágio Supervisionado. Esse documento, elaborado por uma acadêmica sob a orientação da professora supervisora, a qual participa desta pesquisa como colaboradora entrevistada, registra de forma sistemática as observações e reflexões sobre o processo de acompanhamento da aluna estagiária na escola campo. O relato contempla aspectos como a caracterização da instituição escolar, o perfil profissional e as práticas da professora regente, bem como a dinâmica das aulas observadas e intervenções pedagógicas realizadas. A elaboração desse diário se fundamenta no plano de ensino da professora supervisora, o qual

propõe o estágio como espaço privilegiado de formação, investigação e significação da prática docente, em consonância com as diretrizes do PPC e com a perspectiva de formação crítica e reflexiva que orienta o curso.

Por fim, no que se refere à escolha do referencial teórico, entendemos que a distinção inicial entre as noções de conhecimento, objeto e significado oferece fundamentação suficiente para justificar a ausência de uma discussão mais extensa sobre outros modelos. Ao mesmo tempo, acreditamos que, ao final das análises, ficará evidente que a perspectiva adotada permite tratar adequadamente as questões propostas. Isso não significa, porém, que outras abordagens teóricas e outros instrumentos não possam trazer contribuições relevantes para o exame das práticas docentes.

3.1 Caracterização da pesquisa

Lüdke e André (1986), no livro Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas, descrevem algumas características básicas da pesquisa qualitativa. As autoras destacam o ambiente natural como fonte direta para a obtenção de dados e reconhecem no pesquisador o principal instrumento de coleta e análise das informações. Quanto aos dados coletados, estes são predominantemente descritivos, ricos em transcrições de pessoas, situações, acontecimentos, entrevistas e depoimentos, os quais servem de base para a compreensão e interpretação dos diferentes pontos de vista envolvidos na investigação.

Sendo assim, esta pesquisa se insere no campo da abordagem qualitativa, com delineamento de inspiração etnográfica, uma vez que busca compreender os significados produzidos pela prática docente nos cursos de Licenciatura em Matemática, especificamente na UEG - UnU de Iporá. A escolha por essa abordagem está sustentada na compreensão de que a investigação qualitativa é apropriada para explorar fenômenos em seus contextos naturais, considerando a complexidade das interações humanas e a construção de significados.

A etnografia, nesse contexto, é compreendida como um modo de investigar os significados culturais atribuídos pelos sujeitos às suas ações e relações, buscando captar a realidade vivida pelos docentes de forma situada e interpretativa.

> [...] nos estudos do tipo etnográfico destacam-se: (a) o papel da teoria na construção das categorias; (b) a necessidade de se respeitar princípios da etnografia, como a relativização (centrar-se na perspectiva do outro) e o estranhamento (esforço deliberado de análise do familiar como se fosse estranho); (c) o desenvolvimento do trabalho de campo com apoio em

> observação planejada, e em instrumentos e registros bem elaborados. Aponta-se a importância de que o relatório apresente vinhetas descritivas, citações literais de falas e de documentos que comprovem as interpretações feitas e que sejam explicitadas as justificativas de escolhas teóricas e metodológicas do pesquisador em cada momento e para cada finalidade. (André, 2001, p. 59)

A investigação foi realizada no Curso de Licenciatura em Matemática da UEG – Iporá. A professora participante da pesquisa atua nesse curso e foi selecionada considerando critérios de disponibilidade e adesão voluntária, respeitando os princípios éticos que orientam pesquisas com seres humanos, conforme exigido pelo Comitê de Ética do IFG.

A UEG é uma instituição pública e multicampi que, segundo dados institucionais (UEG, 2025), oferece 76 cursos regulares de formação de professores, sendo dois deles na modalidade modular. Entre essas formações, destaca-se o curso de Licenciatura em Matemática, ofertado em 6 Unidades distribuídas pelo Estado de Goiás.

Cabe ressaltar que esses cursos de Matemática, apesar de compartilharem o mesmo propósito formativo, não possuíam um Projeto Pedagógico Comum. Em uma análise inicial desses documentos identificamos diferenças significativas entre as Unidades, tanto na estrutura curricular quanto nas propostas de Estágio Supervisionado, variando conforme o contexto regional. Observamos também que, em algumas matrizes curriculares, havia distinções nas metodologias utilizadas nas disciplinas e no uso de softwares educacionais, sendo que em determinados cursos essa dimensão tecnológica sequer era mencionada nos programas das disciplinas.

Essa diversidade curricular e metodológica chamou minha atenção e despertou o interesse em compreender mais profundamente o contexto da formação matemática oferecida na Unidade Universitária de Iporá. A partir disso, delineou-se o propósito de investigar como essa professora organiza sua prática profissional e quais significados emergem de sua atuação docente nesse espaço formativo.

A partir dessa questão central, buscamos compreender os sentidos e significados produzidos em torno de sua prática docente. A pergunta orientadora não é tomada como um ponto de chegada, mas como um eixo norteador que possibilita a abertura de diferentes caminhos interpretativos. É a partir dela que emergem as reflexões sobre a forma como a docente compreende e significa o próprio fazer pedagógico, revelando dimensões subjetivas, epistemológicas e institucionais que atravessam sua atuação.

Assim, as falas da professora tornam-se o principal material de análise, constituindo o espaço no qual se manifestam os sentidos atribuídos à prática docente no contexto do curso de Matemática da UEG Iporá. É com base nessas falas que a pesquisa se desenvolve, buscando interpretar, à luz do MCS, as relações entre discurso e ação docente, bem como as compreensões que sustentam e ressignificam o trabalho do professor de Matemática. Desse modo, passamos a apresentar, a seguir, os procedimentos de coleta e investigação de dados, que possibilitaram o acesso e a construção dessas interpretações.

3.2 Procedimentos de coleta e investigação de dados

Neste trabalho, a coleta de dados teve início com a aplicação de um questionário que consistia acerca das concepções que possui sobre a prática do professor que ensina matemática, APÊNDICE C. Além da contribuição a partir do questionário, nos apoiamos em uma entrevista semiestruturada, feita à professora do curso de Licenciatura em Matemática. Buscando neste procedimento as concepções daquela professora formadora sobre a sua prática adotada na formação docente em relação ao objetivo proposto pelo PPC dos cursos.

A entrevista e o questionário permitiram o acesso aos discursos da docente sobre suas práticas, concepções e experiências formativas, enquanto as observações forneceram subsídios sobre as práticas em situação, em momentos de atuação docente. A análise documental abrangeu planos de ensino, ementas, projeto pedagógico de curso (PPC) e outros documentos institucionais relevantes, como atas do Núcleo Docente Estruturante (NDE), a fim de contextualizar e confrontar os discursos com os elementos normativos e estruturais do curso.

As observações ocorreram em encontros presenciais, quando possível, ou por meio de registros audiovisuais previamente autorizados. Os dados dos questionários foram sistematizados e utilizados como apoio à compreensão dos discursos coletados nas entrevistas e observações. Essa multiplicidade de instrumentos se justifica pela abordagem etnográfica, que busca captar as práticas e significações a partir de diferentes formas de expressão e registro (André, 1995).

> Como é possível, dentro das condições de trabalho do formador de professores brasileiro – que em geral desenvolve suas atividades docentes em paralelo a uma série de outras atividades, de pesquisa, administrativas – realizar essa caracterização? Como é possível realizar um tipo de estudo [por exemplo, o estudo etnográfico] que requer permanência longa e concentrada

> em campo e uma intensa imersão nos dados? Como conciliar as exigências da prática da pesquisa com as demandas da atividade profissional diária, de formação de professores? (André, 1995, p. 55)

A Análise de Campos Semânticos foi utilizada como base teórico-epistemológica para compreender os modos como os significados são produzidos e mobilizados nos discursos da docente. Esse modelo permite identificar campos de significação a partir dos enunciados dos sujeitos, oferecendo suporte para a análise das práticas docentes como produções discursivas situadas em contextos específicos.

> Ao produzir significado, minha enunciação é feita na direção de um interlocutor que, acredito, diria o que estou dizendo com a justificação que eu estou produzindo. Isto quer dizer que a legitimidade de minha enunciação não é função de algum critério lógico ou empírico que eu pusesse em jogo, e sim do fato de que acredito pertencer a algum espaço comunicativo. Eu já havia indicado que compartilhar um espaço comunicativo é compartilhar interlocutores e isto, junto com a elaboração que fiz da produção de significados na direção de interlocutores, garante que toda produção de significados é dialógica no sentido cognitivo. Insistindo na diferença: o ser biológico pode estar sozinho, mas não o ser cognitivo. (Lins, 1999, p. 88)

Com um foco central orientado a compreender e caracterizar a prática docente a partir da análise de seus discursos sobre suas experiências formativas e práticas profissionais. Essa caracterização, não se propõe a buscar uma "essência" ou verdade absoluta da prática, mas sim a construir, com base nos dados coletados, uma leitura plausível e fundamentada, que permita identificar modos de significar e de produzir coerência por parte dos sujeitos pesquisados.

Nesse sentido, o que buscamos esclarecer é de que modo podemos caracterizar, por meio da aplicação dos instrumentos desenvolvidos, a prática profissional docente. Tal caracterização é construída a partir dos discursos dos professores e da análise contextualizada desses discursos. Como salienta Lins (1999), o objetivo da análise não é "descobrir" significados ocultos ou "corrigir" contradições aparentes, mas sim produzir significados que tornem coerente aquilo que é dito e feito, nos termos dos próprios sujeitos.

Portanto, não se trata de identificar "acertos, erros ou contradições" lógicas nos enunciados da docente, tampouco de julgá-los a partir de referenciais externos ou dicionarizados. A análise se compromete com a "produção de sentidos" situados, assumindo como pressuposto fundamental que a prática de cada professor é coerente em seus próprios termos. Assim, nós pesquisadores, tivemos como tarefa, buscar e construir essas coerências,

estabelecendo articulações entre os enunciados, os contextos de enunciação e os campos semânticos que os atravessam.

A realização dos procedimentos de coleta e investigação dos dados nos possibilitou reunir um conjunto de informações, que refletem as experiências, percepções e sentidos atribuídos pela participante à sua prática docente. Esse percurso metodológico, fundamentado em princípios éticos e analíticos, assegurou a construção de um material rico e coerente com os objetivos desta pesquisa. Encerrada essa etapa, no próximo capítulo dedicamos à identificação e à interpretação dos significados produzidos pelo sujeito investigado sobre a prática docente, buscando compreender, à luz do MCS, as formas pelas quais esses significados se constituem, se articulam e se expressam no contexto da formação e da atuação dessa professora de Matemática.

4 IDENTIFICAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS SIGNIFICADOS PRODUZIDOS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Para iniciarmos este capítulo, retomamos algumas considerações sobre a prática docente, que entendida como espaço de produção de significados, só pode ser compreendida a partir da perspectiva dos sujeitos que nela atuam. O MCS, oferece um caminho profícuo para essa investigação, pois parte do pressuposto de que o significado não está fixado nos enunciados ou nos objetos, mas emerge da relação entre enunciados, contexto e sujeito, já descritos em capítulos anteriores. Desse modo, identificar e interpretar os significados produzidos sobre a prática docente implica atentar não apenas para aquilo que o professor diz ou faz, mas sobretudo para os diferentes jogos de linguagem nos quais se inscreve e que dão forma às suas ações, justificativas e escolhas pedagógicas.

Segundo Linardi (2006):

> Evidentemente isso não quer dizer que queremos caracterizar alguma "essência" de uma prática, mas apenas que esperamos obter uma caracterização de algo, e que essa uma caracterização nos dará a prática com a qual trabalharemos. Se há outras coisas a ver ou saber, não podemos dizer; é a partir do que construiremos que iremos dizer algo. (Linardi, 2006, p.35)

A análise da prática docente sob a ótica do MCS reconhece que os professores mobilizam enunciados que se articulam em diferentes campos semânticos, de acordo com as situações de ensino, as experiências acumuladas e as interações estabelecidas em sala de aula. Esses campos semânticos não são estáticos, mas se constituem dinamicamente, à medida que os sujeitos negociam significados e constroem compreensões no ato mesmo de ensinar e aprender. Assim, o que está em jogo não é apenas a execução de técnicas ou metodologias, mas a produção de sentidos que orientam e legitimam a prática.

Nessa perspectiva, a investigação da prática docente não se reduz a uma descrição de procedimentos, mas configura-se como um exercício interpretativo: busca-se compreender como os professores significam sua própria ação, como justificam suas escolhas e como constroem narrativas sobre seu fazer pedagógico. A interpretação, aqui, não é externa ao sujeito pesquisado, mas se desenvolve em diálogo com ele, na medida em que o pesquisador identifica enunciados e procura compreender os campos semânticos que lhes dão sustentação.

> As falas são classificadas de acordo com categorias emergentes fundadas, tanto quanto possível, em nosso discurso compartilhado com a professora.

> Seria, no entanto, ingênuo supor que, em vista do que dissemos até aqui, este compartilhamento de discurso seja absoluto, essencial. Tanto quanto a leitura que queremos fazer das falas da professora, este discurso será compartilhado ou não apenas de forma plausível. (Linardi, 2006, p.36)

Portanto, a identificação e interpretação dos significados produzidos sobre a prática docente, ancoradas no MCS, permitem compreender o ensino como uma atividade essencialmente semântica, atravessada por múltiplos contextos e pela historicidade das experiências da professora. Trata-se, assim, de lançar luz sobre os modos como os docentes dão sentido ao seu trabalho e, ao mesmo tempo, revelar a riqueza e a complexidade dos significados que sustentam e transformam a prática educativa.

Ao considerar o ensino como uma atividade semântica, Lins (1999) enfatiza que compreender significa produzir significados em um dado contexto e não alcançar uma essência fixa ou universal de um objeto. Essa concepção desloca o foco da análise da prática docente de uma lógica instrumental, voltada à eficácia de métodos, para uma perspectiva interpretativa, que busca compreender os modos de significar construídos pelos professores em sua atuação cotidiana.

Sob esse prisma, o discurso do professor, suas escolhas pedagógicas e até mesmo seus silêncios podem ser compreendidos como enunciados que se articulam em determinados campos semânticos, orientando as possibilidades de ação. Identificar esses significados exige do pesquisador uma postura atenta às justificativas apresentadas pelos docentes, às narrativas sobre sua trajetória profissional e aos modos como constroem explicações e dão sentido ao ato de ensinar.

A interpretação, nesse contexto, não se configura como um exercício de "tradução" ou decodificação de intenções ocultas do sujeito, mas como um movimento de compreensão dos jogos de linguagem nos quais os professores se inserem. É na relação entre o dito, o não-dito e o contexto em que os enunciados ganham vida que se tornam visíveis os significados produzidos sobre a prática docente. Assim, cada enunciado só pode ser compreendido dentro de uma rede semântica mais ampla, constituída pela interação entre experiências, valores, concepções de ensino e condições institucionais.

Essa perspectiva contribui para reconhecer a prática docente como uma atividade essencialmente dialógica e situada. Ao invés de reduzi-la a uma aplicação de técnicas pré-definidas, o MCS possibilita compreender como os professores mobilizam diferentes recursos discursivos e conceituais para enfrentar situações concretas de sala de aula. A prática

se revela, portanto, como espaço de negociação de significados, no qual múltiplos sentidos coexistem, se entrecruzam e, por vezes, entram em tensão.

Além disso, a identificação e interpretação dos significados produzidos sobre a prática docente podem contribuir para processos de formação inicial e continuada, ao possibilitar que os professores se reconheçam como sujeitos que constroem sentidos e não apenas reproduzem práticas. Isso abre caminhos para reflexões críticas sobre o ensino, permitindo que o docente compreenda como seus próprios enunciados sustentam ou limitam determinadas possibilidades de ação pedagógica.

Assim, o estudo da prática docente ancorado no MCS não apenas ilumina a complexidade do ensinar, mas também oferece subsídios para repensar políticas formativas e práticas institucionais, reforçando a ideia de que o ensino é um processo em constante construção, inseparável da produção de significados.

Diante do exposto, torna-se evidente que a prática docente não pode ser reduzida a uma lista de procedimentos ou a uma descrição superficial de métodos utilizados em sala de aula. Pelo contrário, ao mobilizar o MCS como lente analítica, compreende-se que cada ação do professor é sustentada por enunciados que produzem e são produzidos em diferentes contextos semânticos. Tivemos como desafios da nossa pesquisa identificar esses enunciados e interpretá-los à luz dos campos semânticos que os legitimam, reconhecendo que todo significado é dinâmico, situado e aberto a novos desdobramentos.

A abordagem aqui proposta, desloca nosso olhar para além do “o que o professor faz”, enfatizando assim “o que significa o que o professor faz”. Essa mudança de foco revela a potência do MCS para investigações em educação, uma vez que torna possível compreender como os docentes elaboram sentidos sobre o ensino, como justificam suas escolhas pedagógicas e como constroem narrativas que legitimam sua prática.

Do ponto de vista metodológico, identificar e interpretar os significados produzidos sobre a prática docente implica considerar os discursos dos professores como centrais no processo investigativo. Isso requer não apenas a coleta de dados empíricos, mas uma análise atenta às condições de produção desses discursos, aos contextos nos quais se inscrevem e às redes semânticas que se configuram em torno deles. Trata-se de compreender que a prática docente não é um fenômeno estático a ser descrito, mas um processo vivo de construção de significados, sempre atravessado por dimensões históricas, sociais e culturais.

Por fim, a interpretação dos significados da prática docente, ancorada no MCS, contribui para uma visão mais ampla e crítica do ensino. Ela possibilita reconhecer o

professor como sujeito que, ao mesmo tempo em que age, produz sentidos sobre sua ação, transformando o espaço educativo em um lugar de constante negociação e ressignificação. Essa compreensão reforça a relevância de investigações que se dedicam a explorar os significados do ensinar, não apenas como um exercício acadêmico, mas como um caminho para ampliar as possibilidades formativas e para promover uma reflexão mais profunda sobre a docência e seus desafios no contexto contemporâneo.

Ao compreender a prática docente como um processo de produção de significados, torna-se fundamental ouvir aqueles que a vivenciam em seu cotidiano. O MCS sustenta que o significado não é algo fixo ou dado, mas construído nas relações entre sujeitos, enunciados e contextos. Nesse sentido, para identificar e interpretar os significados produzidos sobre o ensino, é imprescindível considerar a voz do professor, suas narrativas e as justificativas que apresenta acerca de sua prática.

Assim, a pesquisa avança para a análise das experiências e convicções de uma professora, coletadas por meio de uma entrevista presidida. O objetivo não é apenas descrever suas ações pedagógicas, mas compreender os modos de significar que emergem de sua fala: como ela compreende o ato de ensinar, como justifica suas escolhas metodológicas, como se reconhece no papel docente e de que maneira constrói sentidos sobre a relação com seus alunos, com o conhecimento e com a instituição escolar.

Ao apresentar suas experiências, a professora mobiliza enunciados que se articulam em diferentes campos semânticos, revelando as múltiplas dimensões de sua prática. Esses enunciados, quando analisados sob a ótica do MCS, tornam-se pistas para compreender como a docência é sustentada por significados em constante negociação. Dessa forma, o relato da professora não é tomado como um testemunho isolado, mas como um material rico para a interpretação, capaz de iluminar a complexidade do ensino e os sentidos que se produzem em torno dele.

A seguir, apresenta-se a entrevista realizada com a professora, a qual constitui um momento central desta investigação. O intuito é dar visibilidade à sua voz, reconhecendo que é a partir de suas narrativas que será possível identificar e interpretar os significados produzidos sobre a sua prática docente.

A professora entrevistada é docente efetiva do curso de Licenciatura em Matemática da UEG e atua em diversas funções na instituição, articulando ensino, pesquisa, extensão, orientação acadêmica e gestão. Sua trajetória profissional inclui atuação na educação básica estadual, sendo professora efetiva da SEDUC-GO, entre 2004 e 2014, experiência que

contribui significativamente para sua compreensão dos desafios e possibilidades da docência em Matemática. Após seu pedido de exoneração na SEDUC-GO, dedica-se integralmente ao ensino superior, onde consolidou uma prática docente baseada no diálogo com a realidade escolar, na reflexão sobre a formação de professores e na articulação entre teoria e prática.

No semestre observado, a professora foi responsável por uma turma de Estágio Supervisionado, composta por oito alunos, etapa formativa em que orienta a inserção gradual dos licenciandos no ambiente escolar. Além da docência, exerce função administrativa como assessora da Coordenação Setorial do Curso de Matemática, o que evidencia seu envolvimento com os processos de gestão acadêmica e com a organização institucional do curso.

Sua atuação em sala de aula compreende as disciplinas Didática e Ensino da Matemática e Prática de Estágio e Laboratório de Ensino de Matemática II, ambas centrais na formação pedagógica dos licenciandos. Nessas disciplinas, promove discussões sobre metodologias de ensino, planejamento de práticas pedagógicas e análise crítica das experiências vivenciadas nos estágios.

No campo da orientação acadêmica, acompanha um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e duas pesquisas de Iniciação Científica (IC). Paralelamente, coordena e participa de projetos de pesquisa e extensão, como o Centro de Ensino em Matemática (extensão), e os projetos de pesquisa “LEPEM: Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Matemática” e “A matemática escolar e a formação de conceitos no desenvolvimento dos adolescentes”. Essas iniciativas fortalecem sua prática investigativa e reafirmam o compromisso com a produção de conhecimento sobre o ensino de Matemática.

A organização de sua carga horária revela a complexidade do trabalho docente universitário, aulas regulares às segundas e quartas-feiras, das 19h às 22h30; orientações de estágio nas segundas e terças pela manhã e quinta à tarde; extensão nas quartas no período vespertino; projetos de pesquisa às segundas no período da tarde; e orientação de TCC nas terças também à tarde. Essa distribuição evidencia uma prática que ultrapassa as atividades da sala de aula, envolvendo acompanhamento formativo, produção científica, ações coletivas e responsabilidades administrativas.

Com o intuito de compreender como a professora concebe e organiza a sua prática docente no ensino superior, especialmente no contexto da formação de professores de Matemática, foi-lhe apresentada a seguinte questão: “Em relação à organização do ensino, cumprimento do currículo e didática, como você é enquanto professora de matemática?”.

Essa pergunta buscou acessar os significados que a docente atribui ao planejamento, à gestão do tempo pedagógico e à relação com o currículo institucional. Além disso, pretendemos explorar como ela compreende sua própria postura didática, se mais diretiva, dialógica, flexível ou centrada na participação dos estudantes e de que modo articula tais elementos no cotidiano das disciplinas que ministra.

Na resposta apresentada, a professora afirma:

> "Enquanto professora busco uma organização do ensino que potencialize a formação conceitual dos alunos, tentando cumprir atentamente ao currículo proposto. Para isso, é necessário também uma boa didática, considerando que a prática e a teoria são indissociáveis."

Quando a professora afirma: "Enquanto professora busco uma organização do ensino que potencialize a formação conceitual dos alunos, tentando cumprir atentamente ao currículo proposto. Para isso, é necessário também uma boa didática, considerando que a prática e a teoria são indissociáveis." A partir do MCS é possível identificar diferentes formas de enunciação que compõem os significados construídos pela docente sobre sua prática.

Ao mencionar a busca por uma "organização do ensino que potencialize a formação conceitual dos alunos", a professora aciona um registro discursivo que valoriza a aprendizagem como produção de significados e não apenas como transmissão de conteúdos. Nesse modo de enunciar, a organização do ensino aparece vinculada a uma intencionalidade formativa, na qual a professora planeja com o objetivo de favorecer a construção de conceitos pelos estudantes.

Quando afirma que procura "cumprir atentamente o currículo proposto", emerge outro campo de enunciação, relacionado à dimensão institucional e normativa do trabalho docente. O currículo é tomado como referência legítima e necessária, mas sua fala também sugere uma postura reflexiva, em que esse cumprimento não significa rigidez, mas responsabilidade articulada com a formação do aluno. Nesse sentido, o significado de currículo é construído na tensão entre a prescrição institucional e a autonomia pedagógica.

Ainda, ao defender que é necessária "uma boa didática, considerando que prática e teoria são indissociáveis", a professora assume um modo de dizer que compreende a docência como atividade reflexiva. Aqui, prática e teoria não aparecem em sentido opostos, mas como dimensões que se entrelaçam na ação docente, produzindo significados mutuamente. Trata-se de um registro discursivo em que a didática é vista como espaço de mediação entre saberes acadêmicos e situações concretas de ensino.

Nossa leitura da fala da professora evidencia uma prática docente situada na intersecção de três campos de significação:

1. a formação conceitual dos estudantes;
2. o compromisso com o currículo institucional;
3. a didática como articulação indissociável entre teoria e prática

No âmbito do MCS, os significados produzidos pela professora emergem justamente da circulação entre esses campos, revelando como ela compreende e legitima sua atuação como docente de Matemática.

Para compreender a concepção da docente acerca do papel do professor de Matemática, foi-lhe apresentada a seguinte questão: “Como seria, em seu entendimento, um professor ideal de matemática?”.

Essa pergunta buscou acessar os significados que a professora atribui à figura do docente ideal, explorando tanto dimensões epistemológicas quanto pedagógicas. Ao refletir sobre o professor ideal, a docente teve a oportunidade de explicitar valores, competências e posturas que considera fundamentais para o ensino de Matemática, permitindo uma aproximação com seus próprios modos de ensinar e com as representações sociais da profissão. Assim a professora respondeu:

> “Considero um professor ideal de matemática como sendo um ‘intelectual exemplar’, utilizando as palavras de Bernhard Fichtner, em que o professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno, sobretudo entre o conhecimento científico e seres humanos em desenvolvimento. Considerando que a função principal da escola é a socialização do conhecimento produzido historicamente e consolidado nas diversas áreas do conhecimento, cabe ao professor o domínio desses conteúdos e os meios de favorecer a apropriação pelos estudantes.”

Observamos aqui que a fala da professora revela diferentes campos discursivos que articulam concepções sobre a profissão docente, o papel do conhecimento e a mediação pedagógica.

- Professor como “intelectual exemplar”: Nesse campo de enunciação, o professor é apresentado não apenas como transmissor de conteúdos, mas como referência intelectual e ética para os estudantes. Ressaltamos a dimensão epistemológica e ética da docência, enfatizando que o professor deve dominar o conhecimento e posicionar-se como modelo de pensamento crítico.

- Mediação entre conhecimento e aluno: ao afirmar que o professor ideal é mediador, surge outro modo de dizer que valoriza a relação pedagógica. Identificamos aqui que a mediação implica transformar o conhecimento científico em algo acessível e significativo para os estudantes, considerando seu estágio de desenvolvimento. Assim a professora deixa evidente a centralidade da interação pedagógica e da capacidade de adaptar e contextualizar o conhecimento.

- Socialização do conhecimento histórico: a professora destaca a função da escola como espaço de apropriação de saberes historicamente produzidos, articulando outro campo discursivo que conecta a docência com a dimensão social do ensino. O conhecimento não é apenas individual ou técnico ele possui valor coletivo e cultural e cabe ao professor facilitar sua transmissão de forma significativa.

- Domínio do conteúdo e estratégias de apropriação: por fim notamos que a referência ao "domínio desses conteúdos e aos meios de favorecer a apropriação pelos estudantes" evidencia um campo de enunciação em que competência conceitual e habilidade didática são inseparáveis. A professora demonstra que o ideal docente combina o saber profundo com estratégias pedagógicas capazes de promover a aprendizagem efetiva.

Assim, a fala constrói uma concepção de professor ideal que integra três dimensões: epistemológica (domínio do conhecimento), pedagógica (mediação e estratégias de ensino) e ética-social (intelectual exemplar e socialização do saber). Destacamos que os significados emergem justamente da articulação entre esses campos discursivos, revelando que a docente entende a função do professor de Matemática como complexa e multidimensional, envolvendo saber, fazer e ser.

Após refletir sobre sua concepção de professor ideal, a professora foi convidada a olhar para si mesma e reconhecer em que medida sua prática se aproxima desse modelo que valoriza a mediação do conhecimento científico, a intencionalidade pedagógica e a responsabilidade pela aprendizagem. Assim, a próxima pergunta buscou identificar como ela se percebe enquanto professora e quais elementos de sua atuação convergem para esse ideal construído anteriormente.

> "A aproximação de um professor ideal está no sentido de compreender que os conteúdos teóricos se constituem em objetos centrais da atividade de ensino, e a ação do professor deve estar organizada intencionalmente para a promoção da aprendizagem do aluno. É no domínio desses conhecimentos e no modo de torná-los acessíveis aos estudantes que está o núcleo da atividade do professor".

O objeto “professor ideal” é construído pela docente a partir de representações vinculadas ao conhecimento: domínio do conteúdo, organização intencional da prática e capacidade de tornar o saber acessível. Assim, ela produz significado para si mesma como professora a partir da forma como se relaciona com o conhecimento e sua função no ensino.

Identificamos que a resposta se insere em um campo de significados que articula duas dimensões:

- Epistemológica, ao colocar o conhecimento científico como eixo da docência;
- Pedagógico-didática, ao enfatizar a intencionalidade e a organização da ação de ensinar.

Assim como na pesquisa de Linardi (2006), poderemos sugerir:

> Poderíamos também sugerir a leitura e discussão de alguns textos (em sua maioria de Educação Matemática) relacionados à motivação (por exemplo, em psicologia cognitiva), à epistemologia da Educação Matemática, à cognição humana, à teoria da atividade e a muitas outras possíveis intervenções (ou interações). (Linardi, 2006, p. 77)

Notamos que essa forma que a professora usa para significar, emerge de um ambiente de produção de significados típico da formação docente universitária, onde o professor é concebido como mediador do conhecimento historicamente produzido. A legitimidade do professor se ancora no domínio dos conteúdos e na capacidade de mobilizá-los de modo intencional para favorecer a aprendizagem.

A docente se posiciona como alguém que se aproxima do ideal docente por:

- valorizar o conteúdo teórico como centro da atividade de ensino;
- planejar intencionalmente sua ação pedagógica;
- preocupar-se com a acessibilidade do conhecimento ao estudante.

Destacamos que esse é um ato de significação de si: ela produz um significado de “ser professora” vinculado ao compromisso com o conhecimento e com a mediação pedagógica.

Por fim, concluímos que a professora constrói o sentido de sua aproximação ao ideal docente ao enfatizar que a base da docência está no domínio do conhecimento e na intencionalidade ao torná-lo compreensível aos alunos. Dentro do campo de significados em que transita, “ser professor ideal” é antes de tudo uma postura ética e intelectual diante do saber, mais do que um conjunto de características subjetivas ou afetivas.

A partir dessa concepção de docência e da forma como a professora se percebe em relação ao ideal docente, busca-se agora compreender quais expectativas são atribuídas à formação inicial do professor de matemática no contexto institucional da UEG.

Perguntamos à professora: O que se espera do professor formado pelo curso de matemática da UEG, tendo em vista a conduta e a aplicação do aprendido?

> "O trabalho do professor, em razão de sua complexidade, não pode se restringir à própria prática ou à troca de experiência. Se a teoria é um corpo de conhecimentos que oferece ao professor maior domínio sobre o seu trabalho, como defende Sforni, não há excesso, mas falta de teoria. A prática também é fundamental na formação docente, mas a qualidade dessa formação depende do repertório teórico. Nesse sentido, a teoria traz em si as possibilidades no sentido de orientar a prática pedagógica numa relação dialética da práxis".

Destacamos que o objeto de significado aqui é o "professor formado pelo curso de matemática da UEG". A professora constrói esse objeto a partir da articulação teoria–prática, enfatizando que não se espera apenas domínio técnico, mas uma formação que possibilite compreender a complexidade do trabalho docente por meio de um repertório teórico robusto.

Apresentamos alguns elementos que o compõem o campo de significados da professora:

- A teoria como condição para o domínio da prática docente;
- A insuficiência de uma formação baseada apenas na experiência ou prática isolada;
- A defesa de uma visão dialética de práxis, em que teoria e prática se implicam mutuamente;

Do ponto de vista baseado no MCS, a professora produz significados para o "professor formado pela UEG" a partir de um campo onde a formação docente exige a articulação entre teoria e prática. A teoria aparece como condição de possibilidade para a ação pedagógica consciente, e não como algo abstrato ou distante da realidade escolar. Assim, o professor formado deve ser alguém que pensa sua prática, interpreta o mundo escolar e age intencionalmente, sustentado por um repertório teórico consistente.

Após refletir sobre as expectativas em relação ao professor formado pelo curso de matemática da UEG, a investigação se volta agora para a trajetória pessoal da docente, buscando compreender como ela percebe sua própria evolução na carreira, considerando tanto a formação acadêmica quanto a prática pedagógica.

Perguntamos: como você avalia sua trajetória dentro da docência, considerando formação acadêmica e sua prática pedagógica?

> "A minha trajetória na docência é sempre desafiadora, pois diante das intensas mudanças no contexto educacional, se faz necessário a busca constante por aprimoramento".

O objeto de significação nesta fala é a própria trajetória docente. A professora a constrói como uma experiência marcada por desafios, onde a prática e a formação acadêmica se interligam com o contexto educacional em constante transformação.

Destacamos que a trajetória docente da professora é construída como um processo contínuo de aprendizado e adaptação, pautado pela reflexão sobre a prática e pela busca constante de atualização. O significado de sua experiência está profundamente ligado à complexidade da docência e à responsabilidade de se manter apta frente às mudanças do contexto educacional, reforçando sua identidade como professora comprometida e reflexiva.

Ao discutir sua trajetória profissional, marcada por desafios e constante necessidade de aprimoramento, a professora é então convidada a refletir comparativamente sobre o passado e o presente da docência. Buscamos compreender se, em sua percepção, o exercício de ser professor passou por transformações significativas ao longo do tempo e quais aspectos foram mais determinantes nesse processo.

A professora relata que:

> "Com certeza era diferente ser professor quando eu comecei a lecionar comparando os dias atuais. Considerando a amplitude e complexidade dessa questão, elencarei apenas um aspecto que considero fundamental nas mudanças que foram ocorrendo na minha prática docente. O que mais me impactou no ser professor foi a minha formação continuada, a qual me possibilitou maior compreensão e melhor atuação diante das constantes e intensas mudanças no contexto escolar".

O objeto de significado aqui é a mudança no ser professor ao longo do tempo. Ao significar esse objeto, a professora o relaciona diretamente com sua formação continuada, reconhecendo que seu próprio desenvolvimento profissional foi a principal mediação para compreender e enfrentar as transformações no contexto educacional.

Ainda que a pergunta mencionasse escola, currículo e alunos, ela escolhe destacar a formação continuada como o eixo mais determinante de mudança, o que revela sua forma particular de significar o tema.

Destacamos que a professora significa a docência no tempo presente como diferente daquela que vivenciou no início da carreira e produz significado para essa diferença a partir de um elemento central: a formação continuada. Esta aparece como mediadora da sua capacidade de compreender e atuar diante das transformações educacionais. Assim, o sentido do "ser professor hoje" é construído não apenas em função da escola, currículo ou alunos, mas a partir do processo de ampliar-se teoricamente para agir melhor na prática.

Na continuidade da entrevista a professora foi convidada a projetar um olhar para o futuro do trabalho docente. As perguntas seguintes não se limitam à descrição do que é, mas mobilizam um movimento de desejo, de idealização, de pensar o que poderia ser diferente na escola, no currículo e na prática do professor. Em seguida, a discussão se volta para as possibilidades metodológicas, buscando compreender como a docente percebe o uso de diferentes abordagens didáticas no ensino de matemática.

> "No geral, eu gostaria que o professor tivesse mais liberdade e autonomia no desenvolvimento de seu trabalho".
>
> "Eu considero essencial que o professor utilize diferentes abordagens didáticas em suas aulas, principalmente considerando as inúmeras tendências da educação matemática".

As duas respostas produzem significados sobre dois objetos distintos, porém relacionados:

- O professor e sua autonomia no contexto escolar;
- A prática pedagógica e o uso de abordagens didáticas variadas.

Nos dois casos, observamos que os significados produzidos são o da docência como prática reflexiva, autônoma e criativa, em oposição a uma prática engessada, subordinada a currículos rígidos ou métodos únicos.

A professora constrói significados para a docência a partir de um campo onde autonomia e pluralidade didática são condições essenciais para a qualidade do ensino. Assim, o professor que idealizamos em sua fala é aquele capaz de decidir, criar, escolher caminhos e não apenas cumprir prescrições. E a escola desejada é aquela que confia, permite, não engessa. A prática docente, nesse contexto, é concebida como espaço de autoria e diálogo com diferentes tendências da educação matemática.

Em seguida, buscamos aprofundar a compreensão sobre a prática pedagógica da professora em sala de aula, considerando aspectos de planejamento, organização, métodos e recursos utilizados. No intuito de explorar não apenas a forma como as aulas são estruturadas,

mas também as fundamentações teóricas e recursos didáticos que orientam a construção do conhecimento em suas turmas, elaboramos três perguntas, sendo: Como você caracteriza suas aulas em questão de tempo, organização e planejamento? Existe uma rotina em relação a sua prática e desenvolvimento do conteúdo em suas aulas? Qual(is)? Além da consulta a bibliografia básica e complementar, o que mais você dispõe na preparação das aulas?

Obtivemos as seguintes respostas:

> "Em relação ao tempo, organização e planejamento eu considero as minhas aulas adequadas e atualizadas".
>
> "Sim. Em relação à prática e desenvolvimento do conteúdo em minhas aulas eu busco os princípios e ações da Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davídov e da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski".
>
> "Além da consulta a bibliografia básica e complementar eu busco alguns vídeos, filmes e softwares matemáticos".

As três respostas articulam significados sobre diferentes objetos relacionados à prática docente:

- Estrutura e planejamento das aulas;
- Fundamentação teórica da prática pedagógica;
- Recursos didáticos utilizados na preparação das aulas.

O campo de significados comum é o da docência reflexiva, fundamentada e planejada, em que o professor não atua de forma improvisada, mas organiza suas aulas de maneira consistente, respaldada por teorias e recursos variados.

Na primeira resposta, o significado produzido é de autonomia e segurança profissional, ao considerar que suas aulas estão adequadas e atualizadas em termos de tempo e organização. Na segunda, a professora destaca a fundamentação teórica, vinculando sua prática a Davídov e Vygotski, reforçando a ideia de uma prática consciente, orientada e historicamente situada. Na terceira, evidencia-se o uso de recursos diversificados (vídeos, filmes e softwares), indicando atenção à mediação pedagógica e ao engajamento do estudante.

Destacamos que a professora constrói significados para sua prática pedagógica combinando planejamento estruturado, fundamentação teórica e uso diversificado de recursos didáticos. A docência é concebida como atividade intencional, reflexiva e mediada, com o professor responsável tanto pela organização do conteúdo quanto pelo modo de apresentá-lo aos estudantes. Assim, a prática docente se apresenta como uma práxis fundamentada, flexível

e atualizada, capaz de articular teoria, planejamento e recursos pedagógicos de forma integrada.

Investigamos também alguns aspectos mais amplos da formação docente, voltando-se para a avaliação institucional e para os elementos essenciais na construção do professor de matemática. Nas próximas perguntas buscamos compreender, a partir da perspectiva da professora, como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) influencia a formação e quais são, em sua visão, os aspectos centrais que contribuem para a construção de uma prática docente qualificada. Aproveitamos para perguntar o que a professora mudaria no PPC do curso.

> "O PPC do curso precisa ser melhorado em alguns aspectos, como: ampliar ações para diminuir a evasão do curso, e aumentar a oferta de disciplinas na matriz para a formação inicial de profissionais para o magistério da educação escolar básica".

> "Um dos aspectos fundamentais na formação de um professor de matemática é ter domínio dos conteúdos teóricos e dos métodos de investigação. Os objetos de conhecimento, os conteúdos, e o método pelo qual são investigados cientificamente são a base da qual decorrem o método de ensino e as formas de organização da aprendizagem do aluno".

Notamos que o campo de significados comum em ambas as respostas é o da formação docente crítica, fundamentada e intencional, com atenção tanto à estrutura curricular quanto à construção de competências epistemológicas e pedagógicas.

A professora destaca os significados para a formação docente articulando estrutura curricular e fundamentos epistemológicos. O PPC é visto como instrumento que precisa de ajustes para garantir qualidade e redução da evasão, enquanto a formação do professor depende do domínio teórico e metodológico para organizar o ensino de forma reflexiva e eficaz. Assim, a docente projeta uma concepção de formação integrada, onde instituição, currículo e desenvolvimento epistemológico do professor são inseparáveis para uma prática pedagógica de qualidade.

Buscamos ainda, compreender a percepção da professora sobre a relação entre metodologia adotada no curso e objetivos propostos no PPC. A intenção é identificar se há correspondência entre teoria e prática na formação de professores de matemática. Sua resposta - "De certa forma sim" - indica que existe uma conexão parcial, sugerindo que a prática metodológica segue os objetivos do PPC de forma aproximada ou condicional, sem detalhar exatamente como essa articulação ocorre.

Após refletir sobre o PPC do curso, suas metodologias e os fundamentos da formação docente, a entrevista passa a abordar aspectos mais concretos da prática pedagógica. Agora, buscamos compreender como a professora organiza o trabalho em sala de aula, especialmente no que diz respeito aos materiais didáticos utilizados e com qual frequência e também a forma como os conteúdos matemáticos e formativos são estudados com os acadêmicos. Essas perguntas permitiram aproximar o discurso da prática, evidenciando como os princípios teóricos mencionados anteriormente se materializam nas ações docentes.

> "Eu utilizo em minhas aulas os materiais didáticos presentes no Laboratório de Ensino em Matemática (LEMIP) da nossa Unidade Universitária. Utilizo quase todas as semanas".
>
> "Os conteúdos matemáticos e de formação são estudados com constante análise teórica e prática, envolvendo discussão e reflexão dos temas abordados".

Identificamos no LEMIP diversos jogos pedagógicos, objetos manipuláveis, jogos lúdicos, kits para o ensino fundamental e médio, softwares matemáticos e um acervo de livros com diferentes conteúdos que auxiliam no desenvolvimento das aulas.

O uso frequente do LEMIP indica que a professora atribui ao material concreto um papel de mediação pedagógica, fortalecendo a aprendizagem e articulando teoria e prática. Através de sua fala, interpretamos esse laboratório como um ambiente mediador de aprendizagem, onde jogos pedagógicos, kits didáticos, softwares e livros constituem objetos de significação que potencializam a construção de significados matemáticos pelos acadêmicos.

Em relação a outra resposta, identificamos que o estudo dos conteúdos com base em análise teórica e prática reforça uma concepção de ensino fundada na reflexão crítica e no diálogo, valorizando a compreensão dos fundamentos e não apenas a execução de procedimentos matemáticos. Notamos que há coerência entre o discurso anterior, que valoriza a teoria e o método, com sua prática relatada, o que reforça uma identidade docente fundamentada e dialógica.

Ainda, sobre a prática pedagógica da professora, buscamos compreender como ela realiza o processo avaliativo e se sua prática é compartilhada com outros profissionais do curso. Desejávamos identificar não apenas os instrumentos utilizados para avaliar os estudantes, mas também se há uma cultura de colaboração docente e construção coletiva de saberes.

Perguntamos à professora, além de provas, você utiliza outros instrumentos avaliativos? Se sim, quais?

> "Sim. Utilizo vários instrumentos avaliativos, como: seminários e debates; aulas expositivas dialogadas; análise de textos; estudo dirigido; construção e experimentação de objetos pedagógicos; elaboração e apresentação de um plano de aula/ensino; elaboração de resenhas e artigo científico".

E ainda, você compartilha sua prática pedagógica com algum profissional de seu curso? Se sim, como e quando isso ocorre?

Obtivemos as seguintes respostas:

> "Sim. A prática pedagógica é compartilhada com alguns professores dos cursos de licenciaturas da Unidade, o que ocorre principalmente por meio de relatos de experiências apresentados nos eventos do Seminário de Estágio que ocorrem no final do ano".

Nessas falas destacamos que a professora atribui à avaliação um caráter formativo, entendendo-a como prática plural, que envolve oratória, reflexão teórica, construção pedagógica e autoria científica. Isso desloca a avaliação do lugar de mera mensuração para o campo da formação e da construção de significados. Dentro dessa perspectiva, notamos que a professora se posiciona como quem avalia de forma diversificada, buscando desenvolver autonomia intelectual, expressão e práxis nos estudantes;

O compartilhamento de práticas ocorre em ambientes institucionalizados, reforçando a ideia de docência como prática social e coletiva e não individualizada. Nesse caso, a professora se posiciona como sujeito que colabora e compartilha sua prática com pares e legitima a importância dos espaços institucionais de diálogo docente.

Seguindo, buscamos compreender como a professora percebe o curso de Matemática em que atua quando comparado a outros cursos da mesma instituição. Pretendemos com essa questão, identificar elementos de identidade institucional, características particulares da formação oferecida e sentidos atribuídos ao pertencimento a esse curso.

> "O diferencial do curso que eu trabalho está principalmente na interação entre os docentes e acadêmicos, e na formação de seus professores".

Entendemos que a resposta da professora, mobiliza um campo semântico baseado em dois eixos principais:

- Relação interpessoal e acadêmica, a "interação entre docentes e acadêmicos" indica um ambiente de proximidade, diálogo e cooperação;

- Formação dos acadêmicos: destaca a qualidade ou diferenciação da formação dos acadêmicos envolvidos no curso.

Destacamos que a professora constrói o significado de seu curso como um espaço de relações pedagógicas colaborativas e formação de docentes qualificados. Isso reforça uma identidade institucional baseada no diálogo e na competência formativa, mais do que em infraestrutura ou resultados quantitativos. A resposta revela um pertencimento e um reconhecimento da docência como prática coletiva que se fortalece na interação entre saberes, professores e estudantes.

Para concluir a entrevista, a atenção se volta para a dimensão social do curso de Matemática da UEG - Unidade de Iporá, buscando compreender como a docente percebe a relevância do curso para a comunidade, para os alunos e para a formação de professores. Esta pergunta permite revelar a função social da formação oferecida e os impactos do curso na região e no mercado de trabalho.

> "O papel social é de grande relevância. Destaco aqui os seguintes aspectos: 1. As ações de ensino, pesquisa e extensão vinculadas às unidades escolares da educação básica, como estágio supervisionado e PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). 2. O êxito dos egressos do curso de matemática no mercado de trabalho, pois muitos ingressam na docência antes mesmo de concluírem o curso devido à carência de professores ainda existentes na região. Vale ressaltar ainda, que os profissionais formados pelo curso de matemática desenvolvem a segurança e competência necessária para integrar o mercado de trabalho, uma vez que os alunos estão sendo aprovados em concursos públicos com muita facilidade. 3. Importância do curso de licenciatura em matemática para a região. Inicialmente o curso cumpriu um objetivo importante que foi o de garantir aos professores leigos de Iporá e região, uma sólida formação de conteúdos matemáticos, formação pedagógica dirigida para o exercício da profissão através de uma formação que possibilitou a vivência crítica da realidade do ensino do país. Além de que possibilitou formação dos professores já existentes, trouxe para a Universidade muitos jovens dando espaço para novas ideias e novos modos de ver e praticar a matemática. E são estes jovens que hoje estão no mercado para suprir as vagas que vêm surgindo a cada dia em maior número, não só pelos espaços deixados pela geração de professores".

Ressaltamos que a professora articula sua resposta em três dimensões:

- Integração ensino-pesquisa-extensão com unidades da educação básica;
- Formação e inserção de egressos no mercado de trabalho;
- Impacto regional da licenciatura, incluindo formação de professores leigos e renovação da comunidade acadêmica.

Ela deixa evidente que o curso não é apenas um espaço de aprendizado individual, mas uma instituição socialmente relevante, capaz de gerar impactos diretos na educação básica, no mercado de trabalho e na renovação pedagógica da região. Destacam-se elementos de responsabilidade social, formação cidadã e transformação educacional.

O significado construído pela professora é de que o curso de Matemática seja uma instância de transformação social e educacional, articulando formação de professores, impacto regional e inserção no mercado de trabalho. A docência e a formação não são vistas isoladamente, mas como partes de um processo que conecta universidade, escola e sociedade. Esse entendimento reforça a ideia de que a educação matemática tem papel social, pedagógico e profissional de grande relevância, refletindo uma práxis docente comprometida com a formação crítica e com o desenvolvimento regional.

A riqueza e a variedade de informações presentes nas falas da professora revelaram múltiplas dimensões de sua prática profissional, articulando planejamento, fundamentação teórica, estratégias didáticas, avaliação diversificada, interação com colegas e compromisso social. A docente apresentou uma prática reflexiva, intencional e crítica, evidenciando como teoria, metodologia e recursos pedagógicos se articulam para promover a aprendizagem dos estudantes e formar futuros professores.

Ao longo da entrevista, cada fala da professora analisada à luz do MCS, permitiu identificar os objetos de conhecimento, os sentidos produzidos e os campos de significação presentes em sua prática. Dessa forma, foi possível perceber a atenção dedicada à construção do conhecimento, à pluralidade de abordagens didáticas e à utilização de materiais e laboratórios como mediadores da aprendizagem. Além disso, a docente destacou a importância da interação entre professores e acadêmicos, a colaboração institucional e o papel social do curso de Matemática na formação de profissionais e na melhoria da educação básica da região.

Encerramos este capítulo com a expectativa de que o leitor tenha se aproximado das múltiplas facetas da prática docente descritas pela professora, compreendendo tanto os desafios quanto os significados atribuídos à sua atuação, bem como os sentidos construídos em cada dimensão da docência analisada.

5 UM PRODUTO EDUCACIONAL PARA DESMISTIFICAR IMPRESSÕES SOBRE A MATEMÁTICA E CONTRIBUIR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Resumo

Com o título **(RE)CONSTRUÇÃO DE IMAGENS DA FORMAÇÃO EM MATEMÁTICA E DE QUEM A PRATICA: UM OLHAR PARA POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE MATEMÁTICA,** este texto apresenta o planejamento de um produto educacional (PE), do tipo produto de comunicação. Este PE foi concebido a partir do problema de pesquisa, que busca compreender, por meio da prática docente, os sentidos que se produzem no processo formativo e na construção do conhecimento. Teve como objetivo a produção de um documentário desenvolvido para fazer uma leitura dos significados produzidos pela prática docente no curso de matemática da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Unidade de Iporá. Para produção do documentário foram feitas entrevistas e captação de imagens no local de trabalho do professor. Este documentário produziu impactos relevantes na formação dos professores dos cursos de matemática, principalmente, nos que atuam na Unidade de Iporá, onde aconteceu o evento de lançamento no formato de uma mesa redonda, tendo como participantes docentes e discentes do curso de Matemática - UEG Iporá, e também professores de matemática da rede Estadual e Municipal de Iporá.

Classificação do produto

Este produto educacional classifica-se como produto de comunicação, que teve como resultado um documentário.

Concepção

O documentário é um gênero do cinema que apresenta uma visão da realidade aos espectadores. O discurso do documentário tem por característica sustentar-se por acontecimentos reais. Trata efetivamente daquilo que ocorreu, antes ou durante as filmagens, e não daquilo que poderia ter acontecido (Puccini, 2009).

Os documentários de questões sociais consideram as questões coletivas de uma perspectiva social. As pessoas recrutadas para o filme ilustram o assunto ou dão opinião sobre ele. O argumento do documentário é quase sempre aberto, porque filmar personagens reais, fatos e locações realistas envolve o acaso, um elemento sempre presente nesse tipo de produção

O nosso produto, o documentário (Re)construção de imagens da formação em matemática e de quem a pratica: um olhar para possíveis contribuições na formação do(a) professor(a) de matemática, teve como objetivo desmistificar falas difamatórias a respeito do professor, fazendo uma leitura da produção de significados que são produzidos pelos professores de matemática, nos cursos de Licenciatura em Matemática nos diferentes Campus/Unidades, da UEG.

Esse objetivo está vinculado com o problema de pesquisa que foi desenvolvido no doutorado, que realizou uma leitura na prática docente de professores do curso de Licenciatura em Matemática que atuam na UEG - Unidade de Iporá.

O documentário foi criado sem custos, utilizando ferramentas e recursos do próprio pesquisador. O produto servirá para divulgar, socializar e colocar em evidência as metodologias desenvolvidas por professores que trabalham na formação de professores, contribuindo assim para incentivar a valorização pessoal e construção da identidade profissional dos mesmos e de quem eles estão formando.

O documentário poderá servir como material de consulta para atuais e futuros professores que poderão dar continuidade a ele ou usar as discussões realizadas para aprofundar na reflexão sobre o ensino e aprendizagem de Matemática.

Metodologia

A metodologia de trabalho para construção do produto educacional está organizada em quatro fases.

Na primeira fase, foi feito contato com professores de todas as Unidades/Campus da UEG que oferecem o curso de matemática para apresentação da nossa proposta de pesquisa e produto.

Na segunda fase, foi realizada uma entrevista com captação de imagens. Esta entrevista foi do tipo semiestruturada e ocorreu no local de trabalho do professor. Buscou-se compreender as concepções dos professores formadores acerca da valorização docente

perante a comunidade acadêmica e a sociedade, bem como a metodologia adotada na formação docente, em consonância com os objetivos propostos pelo PPC dos cursos.

Na terceira fase aconteceu a edição e finalização do material audiovisual. Ainda nesta fase, foi feito um relatório, buscando, através dos depoimentos dos professores, as evidências para responder o problema de pesquisa na perspectiva do Modelo dos Campos Semânticos.

Na quarta fase aconteceu o evento de lançamento do documentário, que aconteceu no curso de Matemática, da Unidade de Iporá, no formato de uma mesa redonda.

O modelo do projeto do documentário é composto por:

1 - Tema

Formação de professor de matemática da UEG

2 – Proposta de Documentário

O proponente deverá informar o que pretende realizar de maneira clara. Quais aspectos do tema serão trabalhados/abordados no documentário.

3 – Principais Personagens do Documentário

Docentes de todas as Unidades/Campus da UEG que ofertam o curso de Licenciatura em Matemática.

4 – Pesquisa Prévia

Pesquisa sobre o tema elegendo seus principais pontos. Exemplo: PPC dos cursos.

5 – Estratégia(s) de Abordagem

A proposta é fazer entrevistas individuais no ambiente de trabalho do professor.

6 – Tratamento

A apresentação pode ser feita livremente a partir de texto corrido, realizando perguntas:

Perguntas para os Professores:

– Qual a sua concepção sobre a profissão docente?

– Como desmistificar as diversas crenças sobre o comportamento curricular da matemática (difícil, para poucos, …) ? Que caminhos você considera possível realizar

para amenizar essa situação? Quais ações você desenvolve para desmistificar as inúmeras crenças a respeito da matemática?

– Em sua opinião, qual é a imagem do professor de matemática na sociedade?

– Para você, quais são os aspectos essenciais na formação de um professor de matemática?

– A metodologia adotada na formação docente é seguida pelos objetivos propostos pelo PPC do curso? Poderia descrever como isso se dá?

– Na sua opinião e mediante as experiências no curso de matemática, a formação dos professores é condizente com os objetivos do PPC?

– Nos deixe algumas considerações. desafios e perspectivas de ser professor de matemática.

7 – Edição e Finalização

Impacto provável e aplicabilidade em outros contextos

Documento produzido pelo GT de Produção Técnica delegado pela CAPES, possui diversos indicadores e parâmetros de avaliação que são utilizados para analisar a qualidade e a relevância dos produtos educacionais produzidos pelos pesquisadores brasileiros.

Segundo Freitas (2021), a avaliação do impacto de um produto educacional está relacionada com as mudanças causadas no ambiente em que o mesmo está inserido. Nesse sentido, destacamos que nosso produto educacional propõe discutir os impactos sociais e acadêmicos de seu desenvolvimento e aplicação.

A proposta de valorização da imagem do professor de matemática e de quem a pratica indica uma preocupação com um tema atual e relevante, que tem sido amplamente discutido no meio acadêmico, na escola e na sociedade. Pretendemos desmistificar as impressões sobre a disciplina de matemática e também, as impressões sobre o professor de matemática, valorizando-o como ser importante na formação da sociedade. Ainda, pretendemos colocar em evidências possíveis contribuições para a formação do professor de matemática, através dos depoimentos daqueles que fazem parte, diretamente, da formação nos cursos de licenciatura em matemática da UEG.

Segundo Rizzatti, a aplicabilidade de um produto educacional relaciona-se:

> à facilidade de acesso e propriedade de aplicação do PE, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas. A propriedade de aplicação refere-se ao processo e/ou artefato (real ou virtual) e divide-se em três níveis: 1) aplicável (quando o PE tem potencial de utilização direta, mas não foi aplicado); 2) aplicado (quando o PE foi aplicado uma vez, podendo ser na forma de um piloto/protótipo); 3) replicável (o PE está acessível e sua descrição permite a utilização por terceiros considerando a possibilidade de mudança de contexto de aplicação). (Rizzatti, 2020, p. 10)

Diante disso, podemos destacar que nossa proposta de PE delimita o local de sua aplicação e apresentou as possibilidades de aplicabilidade em outros contextos. Foi aplicado no formato de uma mesa redonda, tendo como participantes docentes e discentes do curso de Matemática - UEG Iporá, e também professores de matemática da rede Estadual e Municipal de Iporá, está disponível no Portal eduCapes, através do link https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1134185, sendo possível sua replicabilidade, permitindo a ampliação do conteúdo e contribuindo para o debate público sobre o tema.

Relação com o projeto de pesquisa e com a linha/sublinha de pesquisa;

O documentário foi concebido a partir da proposta de pesquisa que busca fazer uma leitura nos significados produzidos na prática docente de professores do curso de Licenciatura em Matemática que atuam na Universidade Estadual de Goiás - Unidade de Iporá.

Ele é parte da pesquisa e teve como objetivo responder algo relativo ao problema de pesquisa. Apresenta origens na atividade docente, oriundas da linha de pesquisa Fundamentos, metodologias e recursos para a Educação para Ciências e Matemática.

Caracterização do nível de inovação da proposta

O conceito de inovação é muito amplo. Conforme Freitas (2021), pode-se definir como a ação ou ato de inovar, podendo ser uma modificação de algo já existente ou a criação de algo novo. Nesse sentido, destacamos que nosso produto educacional se baseou em uma pesquisa inédita que teve como foco a formação dos professores de matemática da UEG.

Espera-se que produza impactos relevantes na formação dos professores dos cursos de matemática, principalmente, nos que atuam na Unidade de Iporá, onde tivemos o lançamento e discussão do PE. Ainda, segundo Freitas (2021), entende-se que a inovação

(tecnológica, educacional e/ou social) no ensino está atrelada a uma mudança de mentalidade e/ou a um modo de fazer de educadores, gestores, alunos e egressos.

Diante disso, verificamos que este produto se enquadra como sendo alto o nível de inovação, por ter as seguintes características: - busca refletir e inovar as práticas docentes; - proporciona impacto em diferentes públicos como estudantes, professoras e professores, instituições escolares - estimulou o debate sobre a formação docente nos diversos Campus/Unidades da UEG.

5.1 Considerações sobre o produto educacional

A questão que norteia o documentário é desmistificar as falas difamatórias que, muitas vezes mascaradas de brincadeiras, contribuem para a desvalorização da figura do professor. Piadas e anedotas populares, como a que segue, revelam um imaginário social que banaliza a importância e as condições de trabalho dos profissionais da educação.

Narração:

Dois compadres conversando:

— Cumpadi, fui preso.
— Uai cumpadi, mas por quê?
— Por nada.
— Como assim, por nada?
— Roubei a carteira de um professor. E o que tinha dentro? Nada.

O riso provocado por esse tipo de piada não é inofensivo. Ele revela e alimenta uma percepção social que associa o professor à precariedade, ao fracasso financeiro e até à irrelevância. Por trás do humor, existe um discurso que precisa ser enfrentado.

Essa é uma piada clássica que funciona pelo uso de uma pegadinha de linguagem, onde o "nada" da carteira é interpretado literalmente como vazia, e não como sinônimo de "dinheiro" ou "pertences". O humor surge da quebra de expectativa, pois o ouvinte espera que "nada" se refira a algo que não era valioso, mas a piada se concentra na ausência total de qualquer coisa, incluindo a própria carteira.

Um dos aspectos mais significativos revelados pelas falas docentes no documentário é o seu papel ativo na desconstrução de imagens negativas historicamente associadas à profissão docente, especialmente por meio de piadas, expressões populares e discursos sociais que, muitas vezes, minimizam o valor do professor e da educação. As falas dos professores entrevistados atuam como contra narrativas potentes, que confrontam algumas ideias preconcebidas e generalizadas amplamente disseminadas.

Exemplo emblemático dessa desvalorização simbólica está presente em piadas populares como a apresentada acima, que afirma que alguém foi preso por "nada" ao roubar a carteira de um professor, e nela "não havia nada". Esse tipo de humor, embora aparentemente inofensivo, carrega uma carga simbólica depreciativa, reforçando a imagem do professor como alguém sem posses, sem reconhecimento e sem relevância social.

Contudo, os professores entrevistados se posicionam de forma clara contra essas narrativas de desvalorização, revelando suas trajetórias marcadas por dedicação, luta cotidiana e compromisso com a formação de sujeitos. Suas falas mostram que, longe de serem "nada", os professores são fundamentais na construção de sentidos, saberes e possibilidades para seus alunos e para a sociedade como um todo.

Além disso, um ponto central nas falas diz respeito à desmistificação da ideia de que a matemática é um saber inacessível, difícil e destinado apenas a "gênios" ou "poucos escolhidos". Os docentes compartilham experiências em que desafiaram essa visão elitista e excludente da matemática, mostrando como ela pode ser compreendida, ensinada e aprendida de formas significativas, quando se parte de contextos reais, da escuta dos estudantes e de práticas pedagógicas críticas.

Essa postura dos professores não apenas questiona o mito da matemática como um campo reservado a poucos, mas também reafirma o papel do professor de matemática como agente de inclusão, transformação e cidadania. Nas falas, é possível perceber um esforço consciente em mostrar que ensinar matemática é também formar sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir no mundo com base em raciocínio lógico, argumentação e pensamento estruturado.

Desse modo, o documentário assume um papel formativo, ao trazer à tona vozes que resistem e reconstroem os significados associados à prática docente em matemática. Trata-se de um movimento discursivo que, sob a luz dos Campos Semânticos, revela redes de significados que se constituem como contra imagens àquilo que historicamente marginaliza o

professor: seja a piada, o estigma da disciplina difícil ou a invisibilização de sua importância social.

Essas falas, então, não apenas narram experiências — elas produzem novos sentidos para a docência, para o ensino da matemática e para o papel do professor na sociedade. O documentário, assim, se estabelece como um dispositivo potente de reconstrução simbólica e valorização da prática docente.

As entrevistas realizadas com os professores dos cursos de Matemática da UEG, apresentadas no documentário, constituem o eixo central para a análise das imagens construídas e reconstruídas da formação docente e de quem a pratica. As falas revelam um mosaico de significados, que emergem das experiências vividas, dos desafios enfrentados e das estratégias desenvolvidas pelos docentes no exercício da profissão.

A opção por desenvolver as entrevistas no próprio ambiente de trabalho dos participantes visou favorecer um espaço de diálogo autêntico, em que os sentidos atribuídos à docência emergisse de contextos reais de atuação e formação. assim, mais do que buscar respostas prontas ou generalizáveis, pretendeu-se compreender as construções discursivas que esses professores elaboram sobre a profissão, reconhecimento que tais construções estão sempre situadas e atravessadas por histórias pessoais, institucionais e culturais.

Ao serem convidados a refletir sobre sua trajetória formativa e suas práticas atuais, os professores mobilizam discursos que evidenciam tanto memórias de formação quanto processos de ressignificação contínuos. Alguns relatos apontam para uma formação inicial marcada por lacunas no diálogo entre teoria e prática, enquanto outros destacam a importância de momentos formativos não institucionalizados, como a aprendizagem colaborativa entre colegas ou a escuta atenta aos estudantes.

As falas também expõem tensões que atravessam a prática docente, como a relação com o currículo prescrito, as exigências institucionais e os limites impostos pelas condições materiais. Entretanto, mesmo diante dessas dificuldades, é possível identificar modos singulares de resistência e criação: professores que reconfiguram sua prática a partir da escuta sensível, da reinvenção de estratégias didáticas e da busca por coerência entre seus valores e sua atuação pedagógica.

Neste sentido, os discursos docentes não apenas descrevem práticas, mas produzem sentidos sobre o que é ser professor(a) de matemática. Eles ajudam a (re)construir imagens que rompem com crenças preconcebidas e simplificadas, abrindo espaço para a valorização de trajetórias múltiplas e complexas. Assim, o documentário não apenas documenta, mas atua

como dispositivo de formação, pois permite que as vozes dos professores ecoem em outros contextos formativos, provocando reflexão e deslocamento.

Do ponto de vista teórico-metodológico, essa escuta foi orientada pelos princípios do MCS, que nos permite compreender as falas como práticas significantes, ou seja, como manifestações de redes de significados mobilizadas em contextos específicos. As falas docentes não são tratadas como representações da realidade em si, mas como construções discursivas que revelam modos de compreender e atuar no mundo da formação e do ensino de matemática.

A seguir, são apresentadas e analisadas as falas dos professores, buscando evidenciar as regularidades, tensões e singularidades que emergem dos discursos, bem como suas possíveis contribuições para repensar os processos formativos e as imagens que se constroem em torno do professor de Matemática.

A primeira questão apresentada aos participantes — "Qual a sua concepção sobre a profissão docente?" — constituiu-se como um ponto de partida fundamental para a análise. Essa pergunta possibilitou identificar, no discurso dos professores, os campos semânticos que dão sustentação às suas práticas e concepções, permitindo observar de que modo significam o ensinar, o aprender e o ser professor de Matemática. Nessa perspectiva, as respostas são compreendidas como produções de linguagem que revelam, mais do que opiniões, modos de se relacionar com o conhecimento, com a profissão e com a própria formação.

> **P1**: "O professor é um profissional que é produtor de conhecimentos e saberes que são advindos da sua profissão. Quando o professor adota uma posição crítica frente à realidade, ele tem a capacidade de transformá-lo dentro da sua comunidade, da sua escola, da sua instituição de ensino. Então é uma profissão que tem tanto um valor científico, na questão da produção de conhecimentos e saberes, quanto também um caráter crítico social, atuando dentro da sociedade, dentro da sua comunidade a qual participa". **(E1)**[5]

> **P2**: A profissão docente é imprescindível. E é imprescindível porque o professor é o responsável pela formação dos sujeitos. Eu sempre fico pensando: se o estudante não estivesse na escola, se o indivíduo, o sujeito, não estivesse na escola, onde ele estaria? Nesse contexto, percebemos a importância da profissão docente. Nós, professores, convivemos intensamente com as pessoas. Por isso, temos uma grande responsabilidade e um profundo cuidado com a formação do ser humano. A escola, embora seja um espaço de construção de conhecimentos, vai muito além disso. Lidamos

[5] P1 professor da (E1) entrevista número 1, como foram 4 entrevistas, temos P1, P2, P3 e P4, assim como as entrevistas (E1), (E2), (E3) e (E4).

> com pessoas, com sentimentos, com realidades diversas — e vivemos tudo isso cotidianamente. O ser humano passa uma parte significativa da vida na escola. Se pensarmos que um dia tem 24 horas, uma criança dorme entre 8 e 10 horas. Se ela estuda em período integral, passa cerca de 6 horas na escola — ou seja, praticamente um terço do seu dia. Esse tempo é vivido sob a influência do professor. Portanto, a formação do sujeito não se limita ao ensino de História, Geografia ou Matemática; trata-se também da formação humana. E é por isso que nossa responsabilidade é tão grande: nós participamos diretamente da construção do ser humano em sua totalidade. **(E2)**

As duas falas revelam uma compreensão profunda e sensível sobre a profissão docente. Ambas destacam que o professor não é apenas transmissor de conteúdos, mas produtor de conhecimentos e formador de sujeitos humanos. **P1** enfatiza o papel crítico e transformador do professor na sociedade, enquanto que **P2** reforça a dimensão humana e relacional da docência, mostrando o quanto o professor participa ativamente da formação integral do indivíduo. Juntas, elas evidenciam a docência como uma profissão de grande responsabilidade social, científica e ética.

Ainda, em relação à concepção sobre a profissão docente, temos a compreensão de outros dois docentes.

> **P3**: "A gente, estando na profissão docente, sendo professor de matemática, nós temos muitas dificuldades, nós temos muita clareza também daquilo onde nós estamos trabalhando. Então, a concepção de profissão docente, para mim, é bem clara, porque ela pode se debater entre a profissionalização ou entre a ideia de dom e de vocação. Mas, para mim, o teor e a linha da profissionalização é aquilo que é mais importante, porque nós, docentes, sendo de matemática ou de qualquer outra área, o mais importante é que a gente paute por um processo de profissionalização, de aquisição de conhecimentos científicos para que a gente possa atuar, atuar com maturidade, atuar com clareza também, com autonomia, independente do nível onde você está ministrando. Então, o ser docente, para mim, é pautado não pelo dom, não pela vocação, mas sim pela profissionalização."**(E3)**

> **P4**: "A profissão docente, na minha visão, sou um pouco suspeita para falar, não é questão de romantizar a profissão, mas, na minha visão, é uma das profissões mais belas, importantes e essenciais da sociedade. O professor tem uma capacidade enorme, sem tamanho, na formação do seu aluno. Eu trabalho no estágio desde 2004, iniciei aqui na UEG em 2002, mas o estágio parte de 2004. Então, você vai vendo pessoas que você vai acompanhando na sua formação, e depois o que essas pessoas vão contribuindo com a cidade, com a sociedade, na formação de outros alunos, na nossa cidade e região, dentro da formação de matemática. E isso não tem como descrever. Então, a profissão docente é uma profissão surpreendente, e eu vou te dizer, gente, eu sinto que o desenvolvimento é unilateral, a profissão para professores é mão dupla. Então, você está ajudando a formação do seu aluno e você também está desenvolvendo. Então, ao se formar, você também se forma. Então, a

> gente vai aprendendo muito, a gente vai construindo juntos com os alunos, e através desse processo você vê muitas vidas, muitas realidades, sendo transformado por meio da profissão. A profissão docente é essa mesmo, que é tão desvalorizada na sociedade. Você vê pessoas aí, aliás, onde que a gente não vê um egresso nosso? Em qualquer órgão que a gente entra, a gente encontra um egresso, que seja na escola ou em outras situações que os alunos passam muito em concurso, mas a profissão docente em si, ela é sem... eu não tenho palavras para descrevê-la. Então, eu sou muito empolgada com a minha profissão, com a profissão docente, e tento que os nossos alunos, nossa academia também sejam, e vejam a transformação que é na vida de todos através dessa profissão tão essencial na nossa sociedade. A profissão docente não é essa. Ao formar, eu também me formo, ao ajudar o outro, ele se desenvolve, eu também me desenvolvo. É o que Paulo Freire fala, e a gente vai só crescendo juntos nessa vida dupla, não só na formação do conceito científico, dos conceitos matemáticos, mas também na formação humana, enquanto sujeito, sujeito histórico, social, cultural, que está imerso dentro desse contexto, na sociedade. Então, não é apenas um local de aprendizagem de conteúdos matemáticos, mas é muito, muito além disso. E a gente tem que entender essa imensidão desse mundo, dessa profissão, e a gente vivencia, experiência, ensina, para ter noção da capacidade potencial dessa profissão. Então, acho que, se bem sintetizadamente, seria um pouco disso". **(E4)**

Essas duas falas mostram uma visão complementar sobre a profissão docente, cada uma com um enfoque diferente, mas conectadas pela valorização da docência.

P3 destaca a profissionalização como eixo central: ser professor não depende de dom ou vocação, mas de formação, conhecimento científico, maturidade e autonomia. A ênfase está na docência como uma prática estruturada e fundamentada, capaz de atuar de forma consistente em qualquer nível de ensino.

Já **P4** enfatiza a dimensão transformadora e relacional da profissão. O professor atua na formação humana, histórica e social do aluno, e essa ação é recíproca: ao ensinar, o docente também se desenvolve. Essa fala traz uma perspectiva mais pessoal e apaixonada, valorizando a docência como uma prática essencial, de grande impacto social e formativo, além do ensino de conteúdos.

Em conjunto, as duas falas mostram que a docência combina profissionalização técnica com formação humana e transformação social, sendo uma profissão de responsabilidade profunda e de grande relevância para a sociedade.

Percebe-se que, ao longo do tempo, a matemática tem sido envolta por uma série de crenças e representações que a colocam como uma disciplina inacessível, destinada apenas a poucos estudantes considerados "inteligentes" ou "gênios". Essas concepções acabam moldando o comportamento curricular e o próprio modo como o ensino e a aprendizagem da matemática se constroem nas escolas e nas universidades. Desmistificar essas ideias é um

desafio que exige uma mudança de postura tanto do professor quanto da própria estrutura formativa que o sustenta.

Um dos caminhos possíveis para romper com essas crenças é compreender que o ensino da matemática não se limita à transmissão de técnicas e fórmulas, mas envolve a construção de significados, o diálogo e a contextualização dos saberes. É necessário que o professor promova situações de aprendizagem em que o aluno se perceba capaz de pensar matematicamente, de errar, de questionar e de encontrar caminhos próprios para resolver problemas. Isso implica uma prática docente que valorize o raciocínio, o processo e não apenas o resultado final.

Além disso, torna-se essencial aproximar a matemática da realidade dos estudantes, revelando sua presença no cotidiano, nas decisões práticas, na cultura e nas diferentes formas de expressão humana. Quando o aluno percebe a matemática como uma linguagem viva, ligada às suas experiências, ela deixa de ser vista como um obstáculo e passa a ser reconhecida como uma ferramenta de compreensão do mundo.

Nesse sentido, as ações desenvolvidas pelos professores são fundamentais para transformar essa percepção. Muitos docentes têm buscado ressignificar o ensino da matemática por meio de metodologias ativas, projetos interdisciplinares, uso de tecnologias e valorização da história da matemática como parte da cultura humana. Essas práticas contribuem para construir uma relação mais afetiva e significativa entre o estudante e o conhecimento matemático.

A seguir, apresentamos as falas dos professores participantes da pesquisa, que revelam suas percepções e estratégias em relação à segunda pergunta: como desmistificar as diversas crenças sobre o comportamento curricular da matemática (difícil, para poucos, …)? Que caminhos você considera possível realizar para amenizar essa situação? Quais ações você desenvolve para desmistificar as inúmeras crenças a respeito da matemática?

> **P1**: “Eu, como docente do curso de Licenciatura, tenho uma função muito importante nesse sentido de desmistificar a matemática. Matemática, para muitos na sociedade, é vista como para gênios, quem só faz matemática é quem é muito inteligente, desconsiderando até outras áreas do conhecimento. A matemática é supervalorizada. E o nosso papel dentro do curso de Licenciatura é formar profissionais que têm uma visão distinta dessa, da matemática para poucos, para gênios, e têm uma missão de desmistificar isso também para as crianças, para o público que ele for atuar quanto docente. Então, uma coisa muito importante quando a gente trabalha com a matemática é valorizar o erro, mostrar que o erro faz parte do aprendizado. Errar não é uma coisa inconcebível, ela é passível em qualquer área,

> inclusive na matemática, e pode-se aprender com isso. Valorizar os diferentes tipos de solução quando for trabalhar com os conteúdos matemáticos. Valorizar aquilo que o estudante apresenta como resultado. Não trabalhar com aquelas soluções únicas e que têm que ser exatamente conforme o livro, exatamente conforme o professor passou. Valorizar essas diferentes formas de mostrar a sua solução, mostrar os seus resultados. Ouvir, ter sempre a escuta dos estudantes ali dentro da sala de aula. E trabalhar com eles questões éticas, questões que vão tratar da diversidade. Acolher as diversidades e também apresentar isso para os estudantes. A importância de valorizar as diferenças. A questão da inclusão também, que a gente, como professor, encontra com essa realidade. Às vezes, um estudante tem uma dificuldade cognitiva, ou uma dificuldade motora, algum tipo de transtorno, e acredita-se que ele não é capaz porque a matemática exige um pouco mais da pessoa do que o normal. Isso não é verdade. Cada um, dentro do seu tempo, tem a capacidade de aprender e de adquirir os conhecimentos também. Então, acho que toda essa postura docente frente a essas diferentes situações contribui para desmistificar essa imagem."**(E1)**

Outra docente também reforça essa perspectiva, destacando que desmistificar a matemática exige não apenas um discurso diferente, mas uma atuação prática transformadora, em consonância com as novas propostas curriculares:

> **P2**: "São várias perguntas, mas eu acredito que a resposta envolveria as três. Então, eu começaria pelo que nós estamos fazendo já, na atualidade, no curso de Matemática da UEG. Para desmistificar uma imagem pré-concebida, você precisa atuar de um modo diferente e não só falar de um modo diferente. Então, a atuação envolve agir de um modo diferente, romper com aquela concepção de que a matemática é para poucos ou inatingível. Com as propostas curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular e o próprio projeto do Curso de Matemática de 2021, busca-se trazer o contexto da vida real. Mas não é apenas mostrar que a matemática serve para resolver problemas do cotidiano, isso é uma visão simplista. Trata-se de trabalhar com o lógico-histórico, mostrar ao aluno a construção dos conceitos. Quando exploramos, por exemplo, quando você trabalha com a construção da fórmula de Euler, a relação entre vértices, arestas e faces de um sólido, o sentido é muito mais convincente se o aluno participa da investigação, observando e descobrindo os padrões. Mesmo sem um laboratório, é possível usar o próprio ambiente, as caixas, os objetos do cotidiano, para perceber que vivemos em um mundo constituído de matemática. Essa abordagem investigativa e contextualizada contribui para quebrar os tabus, pois mostra que a matemática não é um mistério inalcançável, mas uma construção humana. Nós, professores, ainda carregamos marcas de uma formação tradicional, centrada na repetição e na resolução mecânica de problemas, fruto da matemática moderna dos anos 1980. Hoje, buscamos formar licenciados com outra perspectiva, a da construção do conceito, o que contribui para romper paradigmas e desmistificar a matemática."**(E2)**

Essas duas falas se complementam ao apresentarem a dimensão formativa e pedagógica da desmistificação da matemática. Ambas apontam para a necessidade de repensar o papel do professor e das práticas de ensino na formação inicial e continuada,

reconhecendo que o processo de aprender matemática deve ser humanizado, histórico e socialmente situado. Enquanto a primeira enfatiza a valorização das diferenças e o acolhimento das diversas formas de aprender, a segunda propõe o rompimento com a lógica da repetição e do ensino mecânico, valorizando a construção do conceito e o diálogo entre teoria e prática.

Essas falas também revelam que a desmistificação da matemática passa pela transformação da prática docente, que deve ser reflexiva, crítica e investigativa. O professor, ao reconhecer-se como mediador do processo de construção de significados, promove um ensino que valoriza a autonomia do estudante, a diversidade de estratégias, o erro como parte do aprendizado e o diálogo entre o saber científico e o saber cotidiano.

A seguir, serão apresentadas as demais falas dos professores participantes da pesquisa, em relação à questão apresentada:

> **P3**: "Eu vejo essa situação que você coloca com dois aspectos, e eles são bem claros. Um aspecto é aquele quanto à formação, e outro é quanto à própria atuação do profissional na educação básica. Se nós formos pensar na atuação do profissional na educação básica, lá nós temos muito esse discurso de que ela é difícil, de que ela é complicada, de que é para poucos. E isso é uma construção histórica. Não tem como a gente pensar, desassociar isso daquilo que é a história. Ou seja, hoje entende-se que o cientista é aquele que usa o jaleco branco, que lida com o Becker, que está no laboratório de Química ou Física. Não, mas o professor é pesquisador também. Então, ele entendendo esse professor como sendo pesquisador, a gente acaba colocando a matemática ao alcance de todos e que todos possam entender. E aí, outro aspecto que eu destaco é que se a gente pensa numa matemática que é vivenciada no cotidiano, que é vivenciada na cultura e no social dos nossos alunos, ela se torna uma matemática mais palpável e mais acessível. Então, esse é um aspecto que eu acho importante. E o que fazer para a gente pensar e suplantar isso daí, ou então trazer uma perspectiva diferente? Pensando na formação de professores, ou até mesmo no ensino na educação básica, a gente tem que pautar por um estudo e uma análise histórica de como isso foi construído, a meu ver, erroneamente. E aí é onde nós temos que pensar em reconstruir, em desmistificar e entender que a matemática é uma construção humana, desde o Egito e Babilônia, pensando nos Maias também, até o nosso momento de hoje. Então, nós temos que atuar a partir de uma ideia da história da matemática, do que é cultura, do que é social, de como ela faz parte das nossas vidas".**(E3)**

> **P4**: "Desde a constituição histórica da matemática, ela vem passando por um contexto histórico que já vem impregnando essas crenças. Então a matemática, no início da sua constituição, enquanto ciência, a matemática é uma ciência, ela tem uma linguagem própria, ela empresta essa linguagem para as outras áreas, então ela se consolidou muito forte ao longo da história. Tão forte que antes, no início, principalmente quando a gente vai falar da civilização grega, nesse contexto aí, ser matemático era tão ou mais

importante do que a área da medicina, por exemplo. Era muito comum médicos serem também matemáticos, filósofos. Então desde essa constituição histórica da matemática enquanto ciência, ela surgiu desse contexto onde ela era para poucos. Só para aqueles que tinham acesso ao conhecimento, a gente sabe que poucos tinham acesso a esse conhecimento. Então como ela era para poucos e esses poucos eram considerados mais capazes, um pouco dessa história gerou essas crenças que a matemática é para poucos, que ela é difícil, que ela é exata, que ela é acabada e isso foi perpetuando ao longo da história. Então se a gente vê o quanto que os matemáticos ao longo da história foram ovacionados e buscados com muita intensidade desde essa constituição histórica que eu venho falando, como por exemplo o desenvolvimento de todas as tecnologias. Então se eu preciso vencer uma guerra, a quem que eu vou recorrer ao matemático? A gente tem a história de Oppenheimer, físico-matemático que vem e constrói o artefato, às vezes até para destruição, mas é a matemática, essa linguagem que possibilita esse avanço tecnológico. Então a matemática vem do contexto que de fato, nesse olhar histórico, ela era para poucos mesmo. E é uma ciência, vamos dizer assim, dominante nesse sentido. Então a gente tem vários contextos, principalmente bélicos, onde se buscou a ajuda da matemática, da modelagem matemática, para a gente chegar nos interesses econômicos da sociedade. Então daí vem essa concepção tão forte de que a matemática é para poucos, que ela é difícil, porque a linguagem matemática, se você ver, não tiver uma compreensão, realmente ela é difícil, não tem como falar que não é. Você pega aí uma frase na língua materna em português que você tem, por exemplo, umas dez palavras para fazer, na matemática você põe três, quatro símbolos ali pronto, tem a mesma fala, a mesma ideia. Então como interpretar esses símbolos? Aí vem dentro do currículo esse peso. Ela é para poucos, eu não sei interpretar essa linguagem, esse símbolo, logo é uma matemática difícil, meu aluno não consegue aprender, porque de fato nem eu conheço direito, domino direito esses conceitos, então vai cair nessa matemática mecanizada e junto a esse contexto histórico, que a gente tem sofrido muito na atualidade, desde 1970 com a crise do petróleo, o governo foi centralizando a questão das avaliações. Então as avaliações externas é agora, é como assim, a competitividade vai gerar competição e a competição vai gerar qualidade. Então eu vou colocar métodos avaliativos para todo o sistema. E esses métodos de avaliações, principalmente avaliações externas, ela acaba que tem um impacto direto no currículo. Então o que acontece? O currículo, ele é padronizado para atender a demanda do Estado nas avaliações externas. Então o que interessa para mim é o número. Qual que é o IDEB[6] da escola? Aí eu venho chamar isso, eu chamo isso na minha tese de fetiche do número, que é o fetiche do conhecimento matemático. É aquele conhecimento que é levado na ideia de mercadoria, de Marx, que me serve só aquele quantitativo, aquele número que me significa. Então para o Estado o que significa é a nota daquele aluno, é o ranking dele. Então para isso o que eu faço? Eu venho, padronizo o currículo e aí a gente vê que a BNCC é muito forte nisso, uma padronização muito... Então é como se fosse um ataque à democratização do ensino que vem, que está a cada dia mais absurdo. Hoje a gente chega com um aluno de estágio na escola e toda escola quer estagiário de matemática. Ainda mais esse ano agora que eu não é ano de SAEGO[7]. Por quê? Porque a

[6] Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
[7] Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás.

matemática ela é peso. Peso nas avaliações externas. Então a matemática é importante demais nas avaliações externas. As outras disciplinas, componentes curriculares, não são tão importantes como a matemática e o português. Então vem cá, vamos embora pegar o aluno de matemática, o estagiário de matemática. O que ele vai fazer? Treinar os alunos para a prova. Ele não vai desenvolver o raciocínio, a criticidade. Ele quer, a escola quer que o aluno trabalhe as provas das avaliações externas. Então vem padronizando, vem distorcendo essa unidade entre currículo e avaliação. Então isso é um dos grandes, grandes problemas que a gente tem vivenciado hoje ao longo do tempo. O tal do Revisa Goiás[8], os alunos não aguentam mais ouvir essa palavra. Revisa Goiás, os alunos das unidades públicas da educação básica não aguentam mais Revisa Goiás, nem o nosso estagiário. Então Revisa Goiás, para essa prova do SAEGO, para estar nesse sistema do SAEGO para gerar o IDEB, tem pegado o currículo de matemática e tem feito esse engessamento. Então tem padronizado, tem limitado, tem se distanciado dos conceitos científicos que é o que a gente ensina. Então se eu for pegar e ensinar a matemática, por exemplo, para o ENEM, para o vestibular, para o SAEGO, é uma matemática treineira. Eu vou treinar, mas eu não vou aprender aquele conceito. O científico eu estou distanciando cada vez. E os teóricos que eu estudo, eles defendem o quê? Que é na escola que eu vou aprender os conceitos científicos. É o espaço para isso, para o desenvolvimento mental da pessoa. Quando eu parto para essa questão, eu me esvazio de conteúdo, o currículo escolar sai perdendo muito, é como se eu estivesse negando o conhecimento para o aluno. Isso é muito sério, muito sério, mas é o que o Estado tem feito. Então é desse contexto todo que a gente chega nisso que eu chamo de fetiche do número, fetiche do conhecimento, aonde de fato o currículo é esvaziado. E aí eu te pergunto, então é de agora que a matemática tem essas crenças? Que ela é difícil? Que é para poucos? Não é de agora, tudo conta esse histórico. Então isso foi construído ao longo da história e não vai ser desconstruído de um dia para o outro. Então quando a gente está formando os nossos alunos aqui, a gente deixa isso bem claro para eles, para que eles sejam críticos e façam uma educação diferente, um ensino diferente. E é muito bom quando eu levo meus alunos acadêmicos de estágio para a educação básica, ele encontra ali um egresso nosso que entendeu isso e chega lá, mesmo diante de toda essa cobrança, ele tenta ir contra a maré e formar de verdade alunos pensantes, alunos críticos e que entendam os conceitos. Aí sai desse fetiche que a gente chama de fetiche do conhecimento. Então o fetiche do conhecimento, o fetiche do número, o fetiche da matemática, ela aparece em todas as situações que você falou. A matemática é difícil, a capacidade de você aprender matemática é inata. Eu nasci bom para isso e pronto, acabou, olha que absurdo! Você não pode desenvolver em área nenhuma. O conhecimento matemático está pronto e acabado, ele é exato. Então a matemática é para poucos por causa disso. Um pouco das ideias e concepções que a gente tem visto ao longo do tempo. Então a matemática não é muito difícil, não é assim. Como que eu vou desfetichizar isso, descaracterizar isso? É aqui mesmo, a universidade, é indo contra o que o Estado impõe, é levando aluno para ver isso, é tentando ir contra a maré, está te empurrando para isso. Nós, enquanto professores, a gente tem condição ainda de fazer um trabalho nesse

[8] Revisa Goiás é uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC) que visa reforçar e recuperar a aprendizagem dos alunos da rede pública. Ele oferece um material pedagógico estruturado para revisão de conteúdos, especialmente voltado para as avaliações de larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

> sentido. Mas é claro que se o Estado entendesse a educação, o ensino dos conceitos, não só da matemática, mas de todos os conceitos, de todos os componentes curriculares. Se o Estado entendesse a dimensão disso, a formação do sujeito e eu acho que na verdade ele não está entendendo, não quer mesmo, a formação dos nossos alunos em educação básica seria outra. Então o fetiche do número é isso, ele expressa essa contradição que precisa ser compreendida, que precisa ser superada no ensino da matemática. De um lado a gente tem uma matemática supervalorizada, ela é mais importante do que tudo mais, como conhecimento. Ela é fundamental, ela é imprescindível ao longo da educação, mas de outro lado a maioria dos alunos não consegue aprender matemática. Que contradição é essa? Então eu acho que nós, enquanto professores formadores, temos que tentar trabalhar essa contradição. É possível aprender matemática? Claro que é. Mas não com treinamento, com encerramento curricular, da forma que a gente tem visto aí na educação básica. E tudo, não é só na educação básica, nós também temos ENADE. Então o sistema econômico ele segue nesse sentido, de treinamento e de estreitamento curricular. **(E4)**

Percebe-se, nas falas dos professores, que o processo de desmistificação da matemática não se restringe à sala de aula ou à postura individual do docente, mas envolve compreender as raízes históricas, culturais e políticas que sustentam as crenças de que a matemática é “difícil”, “para poucos” e “inatingível”.

Na fala anterior, **P3** destacou dois aspectos centrais — a formação docente e a atuação na educação básica — como pontos que precisam ser articulados para reconstruir a imagem da matemática. Ele defende que, ao compreender o professor como pesquisador e ao contextualizar a matemática como parte da cultura e da vida social, é possível romper com a visão elitista e abstrata dessa ciência. Nessa perspectiva, o ensino da matemática ganha sentido quando é vivenciado no cotidiano e reconhecido como uma construção humana que atravessa a história e as práticas sociais.

Em continuidade, **P4** amplia esse olhar histórico e aprofunda a análise ao compreender que as crenças sobre a matemática têm origem em sua constituição enquanto ciência e linguagem dominante. Ela explica que, desde o período grego, o conhecimento matemático foi restrito a poucos e associado a status intelectual e social. Essa condição histórica, somada ao caráter simbólico e formal da linguagem matemática, contribuiu para a construção da ideia de que ela é inacessível para a maioria. Além disso, a professora denuncia um processo contemporâneo de esvaziamento curricular, resultado da padronização imposta pelas avaliações externas e políticas educacionais que valorizam apenas resultados quantitativos — o que ela denomina de “fetiche do número”.

Essas duas falas se entrelaçam ao evidenciar que as crenças sobre a matemática não são fruto apenas de dificuldades individuais de aprendizagem, mas de um projeto histórico e

político que, por um lado, supervaloriza a matemática como símbolo de racionalidade e progresso e por outro, restringe seu acesso por meio de currículos engessados e avaliações padronizadas. Enquanto **P3** chama atenção para a importância de resgatar a dimensão humana e cultural da matemática, **P4** mostra que essa desmistificação também depende de uma postura crítica frente às políticas educacionais e às formas de controle do conhecimento.

O elo entre essas falas revela que desmistificar a matemática é também um ato político e pedagógico: é lutar contra a ideia de que aprender matemática é privilégio de poucos e afirmar que esse conhecimento, historicamente produzido pela humanidade, deve ser democratizado, problematizado e reconstruído nas práticas formativas e escolares.

A discussão sobre a imagem do professor de matemática na sociedade emerge como um desdobramento natural das reflexões anteriores sobre as crenças e representações que envolvem a própria matemática. Se, por um lado, esse campo do conhecimento ainda é frequentemente associado à ideia de dificuldade e de acesso restrito, por outro, o professor que o ensina também é impactado por essas percepções.

A imagem social do professor de matemática costuma oscilar entre dois extremos: ora é visto como alguém dotado de um saber inatingível, quase "gênio" ou "dono do saber"; ora é percebido como um profissional rígido, distante e pouco acessível. Essas representações, construídas historicamente, afetam não apenas a forma como a sociedade o enxerga, mas também como ele se reconhece em sua prática docente.

Assim, compreender como os próprios professores percebem essa imagem é fundamental para pensar em processos formativos que promovam uma nova compreensão da docência em matemática — uma docência mais humana, crítica e próxima da realidade dos alunos.

A seguir, são apresentadas as falas dos professores a respeito dessa questão, revelando diferentes percepções e significados atribuídos ao papel e à imagem do professor de matemática na sociedade contemporânea.

> **P1**: "Hoje a gente tem um conhecimento de que o professor, principalmente o professor de educação básica, a gente tem uma diferença da educação básica para o ensino superior. O professor da educação básica é aquele coitado. Nossa, por que você foi escolher essa profissão? Porque para a sociedade é aquela pessoa que tem que, de certa forma, aguentar o comportamento das crianças, que são crianças difíceis, que tem um salário baixo, que as condições de trabalho são muito ruins e que o professor de matemática ainda tem uma certa vantagem, porque pela sociedade ele é visto como inteligente, como eu já disse antes, desmerecendo outros saberes, outros conhecimentos. Mas ainda assim, ele é um coitado, porque como ele é

> inteligente, ele poderia ter buscado uma outra profissão. Mas o que a gente vê na realidade, eu fui professora da rede Estadual de Ensino durante 5 anos de educação básica, também ministrei aula de educação particular, então hoje é claro que a gente precisa lutar para melhores salários, melhores condições de trabalho, mas hoje nós temos um salário adequado, condizente com o profissional dentro da área da educação. Nós não somos cuidadores de crianças, nós temos o nosso valor, como eu disse no início, de produtor do conhecimento, de produtor de saberes, nós temos o nosso valor e, infelizmente, ainda tem essa visão da sociedade, mas eu acredito que com o nosso trabalho, mostrando que o professor faz a diferença na sociedade, o próprio profissional, quando for ministrar suas aulas, quando estiver no seu espaço escolar, ele mostrar o seu valor, que ele tem o valor, que ele estudou para isso, isso aí vai, aos poucos, melhorando e desmistificando". **(E1)**

Essa fala traz à tona uma reflexão profunda sobre a imagem ambígua e, muitas vezes, contraditória do professor de matemática na sociedade. Por um lado, o docente é reconhecido como alguém inteligente, capaz de lidar com um conhecimento considerado complexo; por outro, é desvalorizado socialmente, sendo visto como um "coitado" que, apesar de sua capacidade, teria escolhido uma profissão de baixo prestígio e más condições de trabalho.

A professora ressalta o contraste entre o reconhecimento intelectual e o desprestígio social e econômico que marcam a docência na educação básica. Sua fala evidencia um movimento de resistência e revalorização: o professor deixa de ser visto apenas como transmissor de conteúdos ou cuidador de crianças para ser reconhecido como produtor de saberes e agente transformador da sociedade.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a necessidade de reconstruir a imagem do professor de matemática a partir do seu papel formativo, investigativo e social. Ao afirmar sua importância e mostrar, por meio da prática cotidiana, que a docência é um espaço de produção de conhecimento e transformação, o professor contribui para reverter as crenças desvalorizantes e fortalecer o sentido da profissão.

Na sequência, outra fala aprofunda essa discussão, revelando diferentes percepções sobre como a sociedade vê e como os próprios professores compreendem o lugar do docente de matemática no contexto atual.

> **P2**: "A gente está no campo privilegiado, porque o professor de matemática, pelo menos, é o que sempre aconteceu comigo. Ele é muito respeitado, mas ele é muito mais respeitado por aquele tabu que existe, de que a matemática é difícil, do que pela importância que ela tem. Olha a contradição. A gente tem muita responsabilidade sobre esse perfil que é criado sobre nós, professores de matemática. Porque, enquanto você transmite para a sociedade essa imagem de que você é bom professor de matemática, você lida com uma disciplina inatingível, isso é ruim. Então, é muito legal você criar um perfil de professor de matemática que desmistifica esse tabu, que

> traz para a sala de aula o contexto real da situação, de repente, de mundo, do que consolidar esse tabu que vem para a sala ao longo das gerações. Então, sim, para a sociedade a gente é respeitado. Nós, professores de matemática, estamos muito mais pelo tabu que ainda existe, de que a gente é bom porque a gente trabalha com uma coisa difícil, do que a gente é bom porque a gente consegue desmistificar essa matemática que se considera difícil. Agora, como quebrar esse tabu? Eu volto na pergunta anterior. É justamente fazer aquilo que a gente tem trabalhado com o nosso curso, que é trazer esse contexto, mostrar essa evolução do conhecimento, numa perspectiva lógico-histórica do conceito". **(E2)**

Essa fala complementa de maneira significativa a reflexão sobre a imagem social do professor de matemática, evidenciando uma contradição importante: o respeito e o reconhecimento que o docente recebe muitas vezes não se sustentam no valor formativo e social da sua atuação, mas sim no mito da dificuldade da matemática. Ou seja, o prestígio não decorre do papel do professor em promover aprendizagens e formar sujeitos críticos, mas do imaginário de que ele domina um conhecimento inacessível à maioria.

A professora destaca a responsabilidade que o próprio docente tem na manutenção ou superação desse estereótipo, uma vez que a forma como conduz o ensino pode reforçar ou desconstruir a ideia de que a matemática é para poucos. Assim, o desafio não é apenas ensinar conteúdos, mas reconfigurar o sentido da disciplina e da própria docência, aproximando a matemática da realidade dos estudantes e de seus contextos.

Ao apontar a necessidade de um trabalho pautado em uma perspectiva lógico-histórica dos conceitos, a fala se alinha a uma compreensão mais ampla da formação docente que é aquela que entende o ensino da matemática como um processo de construção de significados e não apenas de transmissão de fórmulas e procedimentos.

As duas falas convergem ao reconhecer que o professor de matemática ocupa uma posição ambígua na sociedade, ao mesmo tempo respeitada e desvalorizada.

Na primeira fala, a professora destaca que o docente da educação básica ainda é visto como um "coitado", alguém que enfrenta condições precárias de trabalho e baixo reconhecimento, embora o professor de matemática mantenha certa valorização por ser considerado "inteligente". Ela ressalta, porém, que essa visão precisa ser transformada pela própria postura do professor, que deve afirmar seu papel de produtor de conhecimento e mostrar, na prática, sua importância social.

Já na segunda fala, a professora reforça que o respeito ao docente de matemática decorre mais do mito da dificuldade da disciplina do que do valor real do seu trabalho educativo. Ela problematiza essa contradição e defende que o professor deve romper com esse

tabu, aproximando a matemática da vida real e dos contextos dos alunos, promovendo uma compreensão crítica e significativa da disciplina.

Em síntese, enquanto a primeira fala enfatiza a necessidade de reconhecimento social e profissional do professor, a segunda propõe a reconstrução da imagem simbólica desse docente, deslocando o respeito baseado no medo da matemática para um respeito fundamentado na capacidade de humanizar e contextualizar o saber matemático.

Na continuidade, as próximas falas também se inserem nessa discussão, revelando diferentes modos de compreender o lugar social e simbólico do professor de matemática e os caminhos possíveis para reconfigurar sua imagem perante a sociedade e os próprios alunos.

> **P3**: "Eu creio que vê bem diferente. E assim, aí, a nossa sociedade, ela cria, né, isso é uma representação social, né. Então, ela cria uma representação social do professor como muito importante pra sociedade, a base de tudo. Mas isso não reflete, talvez, no prestígio até material, físico, financeiro, né. E aí, o professor de matemática, dentre esses professores, é tido como aquele que é inteligente, aquele que domina essa área de modo específico. Então, assim, aquele ali, ninguém, às vezes, nem discute com ele porque ele sabe mais do que os outros. Mas a questão da representação social aí, eu acho que ela é muito importante pra gente pensar. Porque o todo, o todo, acha que ser professor é importante, mas não valoriza quando deveria valorizar, né. E o cara da matemática, às vezes, ele raciocina o lógico, o pragmatismo, né. Favorece, dá um destaque a ele dentre as outras áreas".**(E3)**

Esta fala amplia a discussão ao introduzir explicitamente a noção de representação social do professor de matemática. O entrevistado observa que, na sociedade, há um discurso coletivo de valorização simbólica do professor, visto como "a base de tudo", mas essa valorização não se converte em reconhecimento material ou financeiro.

No caso específico do professor de matemática, essa representação ganha contornos particulares, ele é percebido como alguém intelectualmente superior, que domina uma área considerada difícil e lógica e por isso muitas vezes não é questionado. Essa imagem reforça um prestígio seletivo, sustentado mais pela ideia de competência técnica e racionalidade do que por uma valorização efetiva de sua função educativa.

Assim, diferentemente das falas anteriores, que enfatizam o desafio de desmistificar a dificuldade da matemática e de afirmar o valor profissional do docente, esta fala chama atenção para a contradição entre o reconhecimento simbólico e a desvalorização prática, destacando como as representações sociais moldam a forma como o professor de matemática é visto e tratado na sociedade.

> **P4**: “Na sociedade, essa imagem tem que ser melhor construída. Eu acho que hoje, na educação básica, ela já melhorou bastante. Do que, por exemplo, a minha época de educação básica. A matemática que eu aprendi na educação básica, ela já é muito diferente da matemática ensinada hoje na educação básica. Principalmente aqui na nossa cidade. Isso, lógico, se deve a UEG. Enquanto formadora de professores de matemática. Então, isso já melhorou muito aqui. Hoje, a gente tem um local e região com professores excepcionais de matemática. Então, a realidade na escola, hoje, ela mudou. Mas, na sociedade, ainda falta avançar muito, muito. Então, para a sociedade, um professor de matemática, ainda é tido como uma pessoa, “louca”. Como que você escolhe uma área dessa? Uma profissão dessa, a matemática? Nossa, matemática é para doidos. Então, a sociedade ainda tem essa visão que, como eu te disse agora, foi construída ao longo da história. Platão mesmo, quando começou o ensino mesmo, começou a, vamos dizer assim, existir uma universidade, não era esse nome na época, as escolas, ele falava, escrevia na porta, quem não gosta de geometria, que não entra aqui. Então, é algo que foi ao longo da história construído. Infelizmente, a sociedade ainda vê a matemática dessa forma. Mas, nas escolas, na minha concepção, avançou muito. Muito depois que a UEG oferece o curso de licenciatura em matemática, a nossa regional aqui tem professores excepcionais. Muito diferente da minha realidade quando eu estava na educação básica. Era muito mais treinamento, era siga o modelo. Então, hoje a UEG prestou um serviço brilhante para a sociedade. E eu creio que nas escolas mudou já bastante essa concepção. Claro que ainda tem muita coisa a avançar, muita mesmo. Ainda tem muitos alunos que chegam ali com essa visão porque o pai tem a visão, o vô tem a visão, vem lá da sociedade. Então, até a gente desmistificar isso aí, é um processo muito longo e demorado. Mas, eu acho que a gente tem avançado muito aqui na nossa região”.**(E4)**

Nesta fala, a professora produz significados que reforçam a transformação do ensino de matemática e a importância da formação docente promovida pela UEG. Ao comparar o ensino atual com o de sua época escolar, ela evidencia um deslocamento semântico: a matemática deixa de ser um conhecimento centrado na repetição e no modelo único para se tornar uma prática em constante reconstrução, vinculada à atuação de professores mais reflexivos e preparados.

Sob a luz do MCS, percebe-se que o conhecimento aqui é entendido como resultado de relações, entre universidade, escola, professores e sociedade e não como algo fixo ou dado. O sujeito da enunciação constrói sentidos que afirmam a docência como prática produtora de significados e como agente de mudança social.

Em paralelo com a fala anterior, nota-se continuidade no reconhecimento da sociedade como espaço resistente, ainda marcada por representações negativas do professor de matemática “matemática é para doidos”. Ambas as falas evidenciam o conflito entre campos semânticos distintos: o da escola/universidade, onde a matemática ganha novos sentidos e o da sociedade, que ainda mantém crenças históricas de exclusão.

Enquanto a fala anterior enfatizava a valorização simbólica do professor e o peso social das representações, esta fala amplia o olhar, destacando o impacto concreto da formação docente na transformação local e o papel da UEG como produtora de novos significados para o ensino e para a imagem da matemática.

Assim, o discurso da professora mostra que os sentidos da docência em matemática são continuamente (re)negociados entre diferentes contextos, revelando um processo vivo de produção de significados, exatamente como propõe o MCS.

Após as reflexões sobre a imagem do professor de matemática na sociedade, marcada por contradições entre reconhecimento simbólico e desvalorização material, torna-se pertinente avançar na discussão acerca da formação desse profissional. Se, de um lado, a representação social do professor de matemática é construída a partir de discursos que o colocam em um lugar de prestígio intelectual, de outro, essa mesma imagem carrega responsabilidades e desafios que se manifestam na prática docente e nas exigências formativas.

Assim, compreender quais são os aspectos essenciais na formação de um professor de matemática implica olhar para os diferentes campos de significação que atravessam esse processo: o campo do conhecimento matemático, o campo da prática pedagógica e o campo das relações sociais e institucionais. À luz do MCS, trata-se de identificar como os sujeitos constroem significados sobre o que é "ser professor" e "ensinar matemática", articulando saberes científicos, pedagógicos e humanos.

É nesse contexto que as próximas falas buscam evidenciar quais elementos são considerados fundamentais na constituição do professor de matemática, seja na dimensão teórica, ética, metodológica ou crítica, revelando os sentidos produzidos pelos docentes sobre o processo formativo e suas implicações na prática educativa.

> **P1**: "A formação crítica tem avançado. Bem pouco tempo atrás, era destinada essa questão para os professores da área das disciplinas pedagógicas. Não, é o professor de didática que vai trabalhar essa questão. É o professor de sociologia, de filosofia da educação. Mas hoje a gente percebe que mesmo os professores das áreas que a gente considera duras já têm trabalhado essa perspectiva crítica, já têm avançado nessas questões relacionadas a uma formação mais condizente com o que a gente espera hoje de um profissional do ensino da matemática. Que ele tenha o seu conhecimento específico pedagógico, mas que ele faça um diferencial no seu ambiente de trabalho, onde ele atua nessa questão da formação do indivíduo".**(E1)**

Essa fala destaca que a formação de um professor de matemática vem passando por transformações significativas, principalmente no que se refere à incorporação de uma perspectiva crítica. Historicamente, essa dimensão crítica era atribuída apenas aos docentes das áreas pedagógicas, como Didática, Filosofia e Sociologia da Educação, ficando distante das disciplinas mais "duras", como a matemática propriamente dita.

No entanto, observa-se uma mudança: mesmo professores de áreas consideradas técnicas ou específicas têm incorporado essa perspectiva, trabalhando aspectos de formação crítica e ética junto ao conteúdo matemático. A fala evidencia que o professor de matemática deve aliar domínio do conhecimento específico à capacidade de atuar na formação integral do aluno, promovendo uma prática docente que vá além da simples transmissão de conteúdos e se conecte à construção de indivíduos críticos e conscientes do contexto social em que vivem.

Dando sequência à discussão sobre os aspectos essenciais na formação do professor de matemática, a próxima fala aprofunda a reflexão ao abordar outras dimensões do processo formativo, destacando elementos relacionados à prática docente, à construção de saberes e à integração entre conhecimento matemático e pedagógico. Essa continuidade evidencia que a formação do professor não se restringe ao domínio técnico da disciplina, mas envolve múltiplos campos de significação que articulam teoria, prática e valores éticos na construção do profissional

> **P2**: "O nosso PPC aborda muito, é bem amplo quanto aos seus objetivos, que é o nosso de 2021, que era o nosso projeto para todos os cursos de matemática, ele faz com objetivos muito amplos, a capacidade do professor de trabalhar com resolução de problemas e criar as suas respostas, fazer a sua pesquisa para criar soluções para resolver esses problemas. Tanto no âmbito do ensino aqui na universidade, tanto no âmbito da extensão e da pesquisa, que é isso que a gente faz, né? É esse tripé que constitui a universidade. Então, nesse sentido, a solução que é, quando você se familiariza com a pesquisa, quando você se familiariza com buscar soluções por iniciativas próprias e envolvendo o coletivo, você acaba constituindo uma identidade professor-pesquisador. Então, quando você constitui uma identidade de professor-pesquisador, quando você chega na escola, você vai querer buscar uma solução para um problema que te inquieta, seja ele com infraestrutura. Quando eu falo buscar soluções, não é resolver o problema de imediato, mas analisar e ficar incomodado com aquilo e ir nos meios responsáveis para buscar soluções, ou então envolver o coletivo. Na busca dessas soluções, você é aquele intelectual orgânico que incomoda e que mobiliza e que, enfim, envolve. E isso não é só com os colegas, vai ter que fazer com que os alunos também sejam assim, sendo ativos, que a BNCC fala das metodologias ativas. Nada mais é do que ter o seu poder de agir, desenvolver o seu poder de agir. Não aceitar a mutação não é como vem acontecendo nos cenários que o professor enfrenta na atualidade da educação oriental".**(E2)**

Nesta fala, a professora destaca uma compreensão ampliada da formação do professor de matemática, centrada na ideia de professor-pesquisador. P2 evidencia que a formação deve articular ensino, pesquisa e extensão, pilares da universidade, como meios de desenvolver a autonomia intelectual e o poder de agir do futuro docente. Essa perspectiva desloca o foco da simples aplicação de métodos para a investigação e a problematização da prática, incentivando o professor a ser um sujeito ativo, crítico e mobilizador dentro da escola.

À luz do MCS a fala mostra a produção de significados que associam o "ser professor" a uma postura investigativa e transformadora, em que o conhecimento matemático se torna instrumento para compreender e intervir na realidade educacional e social.

Em síntese, as duas falas dialogam ao destacar dimensões complementares na formação do professor de matemática, articulando conhecimento, prática e postura profissional.

A primeira fala enfatiza a incorporação da perspectiva crítica na formação docente, apontando que mesmo disciplinas consideradas "duras" têm avançado para integrar reflexões pedagógicas e éticas. O professor de matemática, portanto, não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um formador de indivíduos críticos, capaz de atuar de forma consciente na construção do conhecimento e na mediação entre teoria e prática.

A segunda fala aprofunda essa perspectiva ao introduzir a identidade do professor-pesquisador, construída a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão. Aqui, a formação docente não se limita à compreensão crítica, mas envolve habilidade para investigar problemas, buscar soluções de forma autônoma e coletiva, e engajar-se em metodologias ativas que promovam a participação dos alunos. O docente se torna, nesse sentido, um intelectual orgânico, capaz de mobilizar a escola e o coletivo para enfrentar desafios concretos, refletindo a articulação entre saber, prática e ação transformadora.

Ambas as falas evidenciam a construção de significados que atravessam múltiplos campos: o campo do conhecimento matemático, o campo pedagógico-crítico e o campo social-institucional. Enquanto a primeira fala enfatiza o sentido de professor como formador crítico e ético, a segunda amplia esse campo ao incluir a ação, a pesquisa e a mobilização coletiva como elementos constitutivos da identidade docente. O elo entre elas revela que a formação de um professor de matemática é simultaneamente teórica, ética e prática, construindo um sujeito capaz de atuar de forma reflexiva, autônoma e socialmente engajada.

Apresentamos as falas de outros professores retratando diferentes perspectivas sobre o aspecto:

> **P3**: “Tem vários temas, mas eu vou destacar dois, que associam a aquisição e a construção dos aspectos pedagógicos e didáticos relacionados à prática de matemática em si e uma sólida aquisição e construção de conhecimentos da matemática específica. Não dá para a gente pensar num professor que sabe só a matemática e não sabe relacionar isso com a ação didática, que o contrário também não existe. Então esses dois aspectos são fundantes e fundamentais. A aquisição de conhecimentos matemáticos e de práticas pedagógicas e didáticas”.**(E3)**

A fala evidencia a construção de significados que relacionam campos distintos, o do conhecimento matemático e o pedagógico, mostrando como esses elementos se articulam para definir o que significa ser um professor de matemática plenamente formado. A ênfase na integração entre saber e ação revela que o sentido de docência é produzido simultaneamente em múltiplos níveis, articulando teoria, prática e intencionalidade educativa.

A seguir, mais uma fala retratando o assunto,

> **P4**: “Os elementos essenciais na formação dos nossos alunos aqui como futuros professores está no conceito também de artes de práxis. Eu não consigo visualizar um bom professor que trabalha só com a prática ou que trabalha só com a teoria. Então, a teoria e a prática têm que estar juntos. Então, o momento aqui na UEG, a gente tem que ter um embasamento teórico que solidifica a construção desse professor para que, de fato, ele possa pensar numa prática aliada a essa teoria capaz de transformar aquele lugar, aquele sujeito que ele está indo. Então, se eu consigo trabalhar a teoria e a prática nessa visão como unidade, eu consigo melhorar essa visão. Hoje mesmo, eu estava fazendo uma orientação e me chamou muita atenção de uma acadêmica que está agora no quinto período, parece que deve ter umas 10 disciplinas, mata as aulas, desiste, para nas disciplinas, aquela coisa. E ontem, terça-feira, foi apresentar, eu divido em dupla e essa dupla desiste de tudo, terrível, estava me tirando a preocupação, foi apresentar um trabalho, e deram um show. Perguntei à professora da Escola Campo, que está acompanhando elas, só elogios. E eu falei, poxa, olha o que a formação docente não faz no sujeito. E hoje, eu orientando ela, ela falou, professora, eu nunca empolguei com o curso, mas agora eu comecei a fazer o estágio, eu estou empolgada, eu quero o curso. Você quer coisa melhor do que ouvir isso do aluno? Para mim, isso é docência. Então, uma aluna que deu trabalho o curso todo, uma está devendo 15 disciplinas, a outra está devendo 9. No meio do curso, devendo isso tudo. E agora, você escuta ela falando que agora ela quer ser professora. Ela sentiu o que é o curso. Então, minha função foi cumprida já com ela, já no início do estágio, no primeiro período do estágio, no quinto período. Imagina essa menina lá no oitavo período, se agora ela já se viu como professora. Então, é isso, é teoria e prática. Ela está elaborando o plano, ela está trabalhando na disciplina teoria, a gente está dialogando essas duas coisas para chegar lá, ela conseguir dar uma boa aula. Então, isso para mim é formar um aluno, é formar um professor. Isso para mim não tem preço, é formar professores. Trabalhar, eu falo que trabalhar é descanso nesse sentido, porque você vê a formação, você vê a sua contribuição. Eu falo para

> eles que é como se fosse a matemática, ela é mágica, sabe? Ela é mais do que uma ciência. Então, você chega na formação de professor e vê a pessoa olhar, brilhar em ser professora, mesmo achando que não queria aquilo, mesmo depois que terminar, escolher a carreira docente, ela desenvolveu muito e aprendeu muito. Então, para mim, um dos elementos essenciais da formação é isso, é a não dissociação, ou seja, a unidade entre a teoria e a prática para que, de fato, quando chegar a campo ou profissionalmente já na carreira docente, ela consiga sim trabalhar em unidade. Teoria com prática. E quando eu dissocio, eu perco muito nesse processo. Então, o elemento essencial para mim é isso daí. Aí depois tem vários outros elementos que vão sendo também importantes. Tenho que ter respeito, tenho que ter ética, tenho que ter... Então, quando eu concilio teoria e prática, eu estou falando com o aluno, além de saber o conteúdo de matemática, ele tem que saber, não tem como, como que eu vou ensinar alguma coisa que eu não sei? Mas ele também tem que saber passar esse conteúdo. Então, para mim, esse é o elemento essencial na formação docente".**(E4)**

Essa fala aprofunda a discussão sobre a formação do professor de matemática, destacando a indissociabilidade entre teoria e prática como elemento central. A docente enfatiza que não é possível formar um professor apenas com base em conhecimento teórico nem apenas com experiência prática. É na articulação entre teoria sólida e prática reflexiva que o futuro docente desenvolve competência, autonomia e capacidade de transformação do contexto educacional.

A fala também exemplifica como essa integração se manifesta na experiência de estágio, mostrando que a vivência prática, aliada à reflexão teórica, possibilita que o aluno reconheça seu papel como professor, desperte entusiasmo e construa identidade profissional desde os primeiros períodos do curso. Além disso, ressalta que aspectos éticos, de respeito e comunicação também são componentes fundamentais dessa formação, pois contribuem para uma docência completa, capaz de ensinar com conhecimento e humanidade.

As duas falas dialogam diretamente ao abordarem os aspectos essenciais na formação do professor de matemática, mas cada uma enfatiza dimensões complementares desse processo.

Na fala anterior, o destaque recai sobre dois eixos fundantes: o conhecimento matemático específico e o conhecimento pedagógico e didático. O professor argumenta que ambos são indispensáveis e interdependentes, não há docência efetiva sem domínio do conteúdo, mas tampouco há ensino significativo sem compreender como ensinar esse conteúdo. Essa visão evidencia uma formação equilibrada entre saber e saber-fazer.

Já na fala atual, a ênfase se desloca para a integração dinâmica entre teoria e prática, entendida como um princípio estruturante da formação docente. O professor vai além da

distinção entre conhecimentos, propondo que a verdadeira formação acontece quando teoria e prática se fundem em um movimento reflexivo e transformador. Essa unidade é o que permite ao futuro docente construir uma identidade profissional sólida e atuar com autonomia crítica.

É possível dizer que a primeira fala opera no campo dos saberes necessários à docência, a base conceitual e técnica, enquanto a segunda se insere no campo dos sentidos produzidos pela vivência formativa, em que teoria e prática se articulam como construção de significado. Juntas, as duas falas compõem uma visão ampliada de formação docente, em que o professor de matemática é concebido como sujeito que domina o conhecimento científico, compreende os processos pedagógicos e age de forma crítica e integrada na realidade educacional.

Dando continuidade às reflexões sobre a formação do professor de matemática, a próxima questão volta-se à análise da metodologia adotada no curso e sua relação com os objetivos estabelecidos no Projeto Pedagógico do Curso. Busca-se compreender se as práticas formativas efetivamente traduzem, no cotidiano acadêmico, os princípios e metas definidos no documento que orienta a formação docente.

Essa questão permite identificar como o PPC se concretiza na prática pedagógica, ou seja, se as ações desenvolvidas nos componentes curriculares, nos estágios e nos projetos de ensino, pesquisa e extensão estão, de fato, alinhadas à proposta formativa. Também possibilita discutir em que medida a metodologia contribui para a constituição do professor crítico, pesquisador e reflexivo, conforme defendido nos documentos institucionais e nas políticas educacionais contemporâneas.

Assim, as falas que se seguem revelam como os docentes percebem essa coerência ou possíveis distanciamentos entre o que está previsto no PPC e o que se realiza nas práticas formativas do curso de Licenciatura em Matemática.

> **P1**: “Eu acho que nós temos ainda muito que avançar, mas eu vejo que a matemática, comparada com outras áreas, ela tem avançado muito no sentido de uma formação profissional crítica. É claro que a formação específica é fundamental, a formação pedagógica também, mas nós temos que ter essa atenção para a formação crítica do indivíduo, de que ele é um agente transformador da sociedade, ele é um agente transformador da sua realidade local. Nós temos isso no PPC da Matemática, no curso em que eu atuo, eu vejo como um avanço muitas questões. Nós vamos agora passar para uma reforma curricular, que é agora para os próximos anos. Nós estamos revendo muitas questões que precisam melhorar no PPC, mas eu vejo como adequado, sim. Eu acredito que essa preocupação com a formação crítica tem avançado”.**(E1)**

Nesta fala a professora apresenta uma visão otimista, ainda que crítica, em relação à coerência entre a metodologia de formação docente e os objetivos propostos pelo PPC do curso de Matemática. A professora reconhece que há avanços significativos, especialmente no fortalecimento de uma formação crítica, que busca compreender o professor como agente transformador da sociedade e da realidade local.

Ao destacar a necessidade de equilíbrio entre a formação específica, a formação pedagógica e a formação crítica, a entrevistada evidencia que a proposta do PPC da UEG contempla essa articulação, ainda que reconheça a necessidade de revisões e aprimoramentos no currículo. Sua fala indica um movimento de aproximação entre o ideal formativo previsto nos documentos institucionais e a prática pedagógica efetiva, revelando um processo em constante construção.

A seguir, apresentamos outra fala que amplia essa reflexão.

> **P2**: "Totalmente. Quando eu digo da importância de trabalhar este tripé, com a inserção de tecnologias e mídias na educação matemática, para além da disciplina, a gente tem essa abordagem quando a gente explora ferramentas dentro da disciplina, não só na disciplina, mas nas demais, na disciplina de trabalho específica, como a disciplina de tecnologias. Então nós, professores, a gente vê também o trabalho dos colegas, que há uma inserção das tecnologias e não só tecnologias, mas no contexto da atualidade que esse trabalho pesquisa. É como você faz, por exemplo, uma mamografia questionando, uma pesquisa questionando o contexto que o professor vivencia nesses modos de amputação do poder de agir. É a influência do trabalho sobre a saúde do docente. É um contexto de modelagem com interesse em educação matemática para explorar o contexto da vida real. Enfim, então, essas são as sugestões que a gente tem no PPC que conhecemos para trabalhar, porque ele justifica as nossas ações. Então, eu acredito que sim. Trabalhamos conforme a proposta do PPC, que é muito abrangente e que está inserido no contexto das nossas aulas. Quando a gente trabalha nos projetos de extensão, por exemplo, projetos, atividades-campo, visitas a outras universidades, viagens para conhecer outras culturas, o próprio estágio supervisionado que já faz com que eu vivencie a prática da sala de aula, discuta esse contexto dentro da disciplina de prática e laboratórios. Enfim, a gente vive entre quatro paredes, mas os nossos olhares não estão voltados só para essas quatro paredes quando a gente lida com o ensino. Por isso que a gente acha importante a extensão e a pesquisa. Então, a gente sai dessas quatro paredes para o universo que está fora dela.".**(E2)**

A professora destaca que as práticas formativas contemplam não apenas o domínio dos conteúdos específicos, mas também a integração entre ensino, pesquisa e extensão, o que contribui para uma formação docente mais ampla e conectada ao contexto social.

A inserção de tecnologias e mídias, o uso de metodologias de modelagem e a articulação entre teoria e prática evidenciam uma preocupação em preparar o futuro professor

para atuar de forma crítica, investigativa e contextualizada. Dessa forma, o discurso aproxima-se da perspectiva de um professor-pesquisador, coerente com os princípios do PPC e com os pressupostos do MCS, que valoriza a produção de significados a partir das práticas vividas.

As duas primeiras falas dialogam ao reconhecer que, embora ainda haja desafios a serem superados, o curso de Matemática da UEG tem avançado de forma significativa no alinhamento entre as metodologias formativas e os objetivos propostos no PPC. A primeira fala enfatiza o fortalecimento de uma formação crítica, capaz de formar professores conscientes de seu papel transformador na sociedade e comprometidos com a realidade local. Já a segunda fala complementa essa perspectiva ao destacar a integração entre ensino, pesquisa e extensão como dimensão fundamental desse processo, articulando o uso de tecnologias, metodologias de modelagem e práticas que extrapolam os limites da sala de aula.

Ambas as falas apontam para um movimento de consolidação de uma formação docente mais reflexiva, contextualizada e coerente com as diretrizes curriculares. Enquanto a primeira chama atenção para a necessidade de aprofundar a formação crítica, a segunda evidencia que esse ideal vem sendo materializado por meio de práticas pedagógicas que estimulam a investigação, a autonomia e o protagonismo do futuro professor de matemática.

A seguir, apresentamos mais uma fala que dá continuidade à discussão.

> **P3**: “Se nós pensarmos hoje na formação na UEG como um todo, é uma formação que parte de um PPC unificado, ao qual pressupõe ser uma matriz única para todos os cursos. Mas ainda há uma série de problemas no ponto de vista metodológico, porque os nossos professores ainda caem naquela dicotomia de bacharel e licenciatura. E quando nós temos um profissional que tem uma formação no bacharel, que quer mais trabalhar a questão da matemática pura e aplicada, fica faltando na formação dos nossos alunos aspectos metodológicos que envolvam exatamente o aspecto histórico e cultural da matemática, que é aquele mesmo problema que vai refletir na educação básica. O nosso aluno acha que aquilo não é para ele, porque falta ferramenta metodológica para fazer essa aproximação. Então, ainda na formação hoje, apesar de nós termos um objetivo de curso bem definido, um perfil de egresso bacana, bem trabalhado, com propostas e disciplinas, mas a mediação metodológica depende muito da formação de cada profissional. E a porcentagem hoje de profissional que não é da área de educação matemática ainda é muito grande e isso reflete em metodologias que não alcançam todos os alunos”.**(E3)**

Essa fala amplia o debate ao evidenciar as limitações estruturais e metodológicas que ainda permeiam a formação docente em Matemática. O professor destaca que, embora exista um PPC unificado e bem delineado, a prática formativa enfrenta tensões decorrentes da

dicotomia entre bacharelado e licenciatura, o que acaba interferindo na coerência entre teoria e prática. A presença significativa de docentes com formação voltada à matemática pura e aplicada, e não à educação matemática, é apontada como um fator que fragiliza a dimensão histórica, cultural e pedagógica do curso, aspectos essenciais para aproximar o conhecimento matemático da realidade dos alunos. Assim, o discurso evidencia um desafio central: a necessidade de alinhar a formação e a atuação docente às diretrizes do PPC, garantindo que o perfil crítico e reflexivo proposto pelo curso se efetive na prática cotidiana das aulas.

Seguindo, finalizamos essa questão com a fala de outra entrevistada.

> **P4**: "Está, está sim. O PPC sempre fala isso. Na verdade, quem nunca ouviu falar, né? Unidade, Teoria e Prática, né? Todo documento que rege educação tem isso, só que você não vê de fato isso ocorrendo. Eu acredito que o nosso curso, ele tem conseguido conciliar. Então, o PPC, a gente tem sido, a gente tem, sim, seguido. Na verdade, eu falo que a gente consegue ir pra bem além do que está proposto no PPC. Quando eu falo, a gente, professores, né, formadores, não sou só eu. Temos professores, a gente, além de atender o PPC, eu acredito que a gente vai sempre ir além. Na verdade, o estágio da UEG, ele é referência nas universidades. E, principalmente, o estágio de matemática da UEG toda, ele é referência. Então, a gente tem avançado muito. Nosso estágio, ele é tido como pesquisa. Ele não é dissociado. Então, o aluno, ele faz um estudo teórico muito profundo. Ele trabalha com projetos. Então, ele tem uma visão muito abrangente. Então, o PPC, a gente atende ele, sim. E eu diria que vai ter pra além dele".**(E4)**

Essa fala traz uma perspectiva otimista em relação à coerência entre o PPC e a prática formativa, destacando que embora a articulação entre teoria e prática seja um desafio amplamente reconhecido na educação, no curso de Matemática da UEG essa integração tem se concretizado de forma efetiva. A professora enfatiza que o estágio supervisionado representa um espaço privilegiado dessa articulação, sendo entendido não apenas como aplicação prática, mas como atividade de pesquisa e de aprofundamento teórico, o que amplia o alcance dos objetivos previstos no PPC. Assim, a fala reforça a ideia de que a formação docente pode e deve transcender as normativas institucionais, consolidando-se como um processo de reflexão, investigação e construção coletiva de saberes.

Essas duas últimas falas apresentam perspectivas complementares sobre a coerência entre a metodologia adotada e os objetivos do PPC.

A fala anterior, P3 evidencia desafios estruturais e metodológicos, apontando que apesar de um PPC bem definido, a dicotomia entre bacharelado e licenciatura e a presença de professores formados fora da área de educação matemática dificultam a implementação uniforme das metodologias. Esse contexto gera lacunas na integração entre o conhecimento

matemático, o histórico-cultural e a ação pedagógica, afetando a experiência formativa dos alunos.

Já P4 adota uma perspectiva mais positiva e propositiva, ressaltando que o curso consegue não apenas atender ao PPC, mas, em muitos aspectos, superá-lo. O destaque vai para o estágio supervisionado, entendido como um espaço de pesquisa e prática integrada, que permite aos alunos vivenciar a articulação entre teoria e prática de forma ampla e significativa.

No conjunto, o paralelo entre as duas falas evidencia uma tensão central: os desafios metodológicos e estruturais existem, mas há estratégias institucionais e pedagógicas que permitem que a formação docente efetivamente se alinhe e até vá além das diretrizes previstas no PPC, concretizando a proposta de um professor de matemática crítico, reflexivo e atuante.

Para encerrar, solicitou-se aos docentes que compartilhassem algumas considerações finais, refletindo sobre os desafios e perspectivas da carreira docente em Matemática. Essa questão buscou captar não apenas opiniões sobre as dificuldades enfrentadas, mas também relatos que desmistifiquem concepções negativas sobre a profissão, como a ideia de que o professor seria um "coitado" ou alguém limitado a tarefas repetitivas.

As falas que se seguem evidenciam uma reflexão crítica, porém otimista, sobre o papel do professor na sociedade, mostrando que a docência vai muito além do ensino de conteúdos. Elas ressaltam que, apesar das dificuldades, a carreira docente oferece sentido, realização profissional e impacto social, especialmente quando o professor assume uma postura crítica, reflexiva e comprometida com a transformação da realidade educacional.

Dessa forma, os depoimentos revelam não apenas os obstáculos do cotidiano escolar, mas também o valor e a importância da formação docente, contribuindo para desmistificar concepções negativas e reforçando a ideia de que vale a pena ser professor de Matemática.

> **P1**: "Hoje eu vejo que um grande desafio na nossa área é colocar a tecnologia a nosso favor. Nós temos aí um avanço tecnológico significativo, inteligência artificial, tem professores que ainda querem lutar contra isso, mas eu vejo que a tecnologia é o nosso aliado. O grande desafio hoje é esse, como que eu vou usar a tecnologia, como que eu vou usar a inteligência artificial a favor do ensino, a favor da aprendizagem, como que eu vou mostrar para os meus estudantes que eles também podem fazer isso quando eles forem atuar em sua profissão, como que eles vão ter como aliado essa tecnologia a favor da matemática. É um grande desafio, mas eu vejo que é uma área, como eu disse, que tem muitos ganhos. Nós temos a possibilidade de alcançar várias idades escolares, porque a matemática está presente desde

> a educação inicial ali e mesmo no ensino superior em vários cursos. Então nós podemos atuar, ter uma atuação bem diversa. Eu, como eu já mencionei, fui professora de educação básica por muitos anos, sempre fui feliz em minha profissão, porque nós temos não só uma profissão que vai nos dar um lucro, que vai nos dar um sustento, porque nós temos um salário, nós temos uma carreira, mas a gente tem também essa possibilidade de transformar a nossa situação, a situação da nossa comunidade. Tem como, no meu caso, que eu trabalho com formação de professores. Nós estamos formando novos profissionais para atuar no mercado de trabalho, com uma sociedade mais justa, mais igualitária, que apesar de ser utópico, nós temos que fazer a nossa parte de buscar um mundo melhor, uma sociedade melhor. E a matemática, como eu disse, em todas as fases escolar, nós temos a possibilidade, como professores, de atuar desde a educação infantil até a superior, para mudar essa realidade. A carreira docente pode não ser atrativa diante dos olhos da sociedade, mas é por desconhecimento. Se você for comparar a carreira docente com, às vezes, outras profissões, a carreira docente ainda tem muitas vantagens, você vai lidar com pessoas, você vai lidar com situações diversas. Eu digo que eu não tenho monotonia na minha profissão. Apesar de trabalhar com a mesma disciplina há muitos anos, cada semestre é diferente porque eu vou ter um público diferente. Sempre tem novidades, eu gosto de buscar o que está sendo de novo, de novidade, como agora a tecnologia, como que eu posso agregar isso na minha aula. Então é uma profissão que me dá prazer, como eu disse, não só financeiro, mas ela tem essa vertente de que a gente está trabalhando para um mundo melhor, para uma realidade melhor, e isso é um ganho pessoal que não dá para comparar, às vezes, com outras situações, outras profissões que, de repente, ficam ali só em frente a uma tela, numa mesa, sentado, a gente tem esse contato com as pessoas e consegue transformar também a realidade daquelas pessoas que a gente tem em contato. Eu me sinto muito grata quando eu encontro ex-alunos e vejo o sucesso deles em suas carreiras. Pode ser que eles não sigam a carreira docente. Eu tive contato de pessoas que eu fui professora no ensino médio, depois foi para a faculdade, hoje é professora também. Vários ex-alunos meus que hoje me encontram, que têm sucesso profissional, então isso é gratificante, saber que a gente contribuiu um pouquinho com a carreira e o sucesso desses estudantes".**(E1)**

Nessa fala, a professora evidencia uma perspectiva otimista e engajada sobre a carreira docente, mostrando como o professor de Matemática pode conciliar desafios contemporâneos como a integração da tecnologia e da inteligência artificial com a missão de transformar a realidade educacional e social.

P1 ressalta que a profissão oferece realização pessoal, diversidade de experiências e impacto social, desmistificando a ideia de que ser professor é uma escolha limitada ou pouco valorizada. Além disso, destaca-se a dimensão transformadora da docência, não apenas no desenvolvimento acadêmico dos estudantes, mas também na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A fala reforça que, mesmo diante das dificuldades e da percepção social equivocada sobre a carreira, ser professor de Matemática possui muitas vantagens, como a possibilidade

de atuar em diferentes níveis de ensino, lidar com situações diversas e inovar continuamente nas práticas pedagógicas. Dessa forma, o depoimento contribuiu para mostrar que vale a pena ser professor, combinando realização profissional, aprendizado constante e relevância social.

Ainda, a professora enfatiza a dimensão afetiva e gratificante da carreira docente, ressaltando que o impacto do professor vai muito além do ensino de conteúdos. Ela evidencia que contribuir para o sucesso dos alunos, seja na continuidade da carreira docente ou em outras áreas profissionais, é uma fonte de realização pessoal e profissional.

O depoimento reforça a ideia de que ser professor não se resume a uma rotina desgastante ou pouco valorizada, mas envolve a possibilidade de influenciar positivamente vidas, acompanhar trajetórias de sucesso e perceber o efeito de sua atuação na formação de indivíduos realizados. Trata-se de uma reflexão que desmistifica a visão negativa da profissão, mostrando que a docência oferece significado, propósito e reconhecimento simbólico, mesmo quando não se traduz imediatamente em prestígio social ou financeiro.

Apresentamos a seguir a fala de mais uma entrevistada, trazendo considerações sobre os desafios e as perspectivas da carreira docente em Matemática.

> **P2**: "Então... Eu retomo aqui a resposta quando eu disse sobre a identidade do professor, sobre o que existe sobre o papel de um perfil de coitadinho. Não está muito sobre a nossa responsabilidade de desmistificar isso. A gente precisa se posicionar como pessoa que produz conhecimento. Pessoa responsável para trazer esse conhecimento. Na verdade, mediar, né, como diz o Vigotski. Nessa mediação é que a gente mostra que nós somos importantes. Então, quando você problematiza as situações, a gente mostra que a gente é importante. Quando você leva o aluno a investigar, a gente mostra que a gente é importante. Então, como que a gente vai quebrar esse tabu? É justamente trazendo um outro cenário de ensino. Que é problematizar os contextos e colocar o aluno, o indivíduo, para serem proativos. Que é o que se diz, sujeitos da sua aprendizagem. Mas o sujeito não é só o lá do português, da oração de sujeito e predicado a ser ativo. Ele participar dessa construção. Sendo ativo. Fazendo, participando. Então, eu acredito que para quebrar essa imagem, para a gente ter um pouco mais de respeito, é a gente, exatamente, exercer esse papel de mediador e mostrar que a gente tem esse perfil de construtor de seres humanos que são capazes de modificar os espaços que eles vivem. Mas como? Não é só transmitir conhecimento. Então, aí já vai para além da educação bancária, como dizia o Paulo Freire. Aí é exercer o nosso papel de mediador e de produtor de conhecimento. Não só produtor daquilo que fica nos livros guardados. Mas é um produtor que transforma o contexto dos alunos e da sociedade. E criar sujeitos para isso. Criar no sentido de produzir conhecimentos. Para aquele menino produzir conhecimentos que vão fazer sentido para ele ter um poder de agir no mundo em que ele está, no ambiente em que ele está".**(E2)**

A fala destaca de forma clara a responsabilidade do professor de Matemática em romper com preconceitos negativos sobre a carreira docente, mostrando que ser professor não é ser um "coitado", mas sim um produtor e mediador de conhecimento. P2 enfatiza que seu papel vai além da simples transmissão de conteúdos, envolvendo a construção ativa do conhecimento pelos alunos e a capacidade de transformar o contexto educacional e social em que atuam.

Outro ponto importante da fala é a valorização da atividade investigativa e da participação do estudante, mostrando que a aprendizagem se dá de forma interativa e significativa e não apenas mecânica ou repetitiva. Ao posicionar o professor como mediador, a fala reforça a ideia de que a docência é uma prática criativa, transformadora e socialmente relevante, capaz de formar sujeitos críticos e autônomos.

Em síntese, P2 evidencia que o desafio do professor não está apenas em ensinar Matemática, mas em construir uma imagem profissional respeitada e ativa, promovendo o desenvolvimento intelectual e a autonomia dos alunos.

Apresentamos a fala de mais um entrevistado, enfatizando a importância da atuação docente na construção de uma nova imagem do professor de Matemática, rompendo com preconceitos e destacando seu papel como mediador e produtor de conhecimento.

> **P3**: "A satisfação de ser professor, particularmente, é muito grande, porque a minha trajetória converge numa situação que eu não queria ser professor e me encontrei dentro da profissão. Me encontrei quando eu saí do curso de Matemática em 2008 e ao fazer uma pós-graduação em Educação Matemática, eu percebi que aquilo era um espaço em que eu queria e a partir de então, minha formação de mestrado, doutorado, foi convergindo para isso e com aprovação no concurso. Então, hoje, eu já estou aqui há 15 anos dentro da universidade, já trabalhando com formação de professores e nos alegra muito quando a gente se depara com diversos egressos passando em concursos públicos, que seja na área de Educação ou que seja em bancos também, em Correios, Polícia Militar. Então, a gente vê que ali a gente pode contribuir, de algum modo, para que aquele sujeito tivesse um sucesso na sua vida profissional, de um modo geral. Então, assim, isso é muito importante porque dá a entender que a gente está fazendo um processo satisfatório e dando a devolutiva também para a sociedade, porque, como agente público, a gente tem uma contrapartida com a sociedade como um todo. Então, isso é bom e importante, mas a gente tem que pensar alguns aspectos na formação, a partir das demandas atuais também do nosso contexto social. Por exemplo, é urgente que a formação se volte um pouco para pensar as questões da tecnologia, da inteligência artificial que está aparecendo, a questão da inclusão também, porque o nosso sujeito hoje, o nosso aluno hoje, cada dia mais, ele necessita de um olhar mais particular. Então, o nosso egresso, ele sai daqui, vai para a Educação Básica e lá ele se depara com os povos tradicionais, o indígena, o quilombola, o campesino, ou se depara com um

> espectro autista. E, assim, a formação nossa tem que dar conta disso, porque essa é a sociedade que nós temos e nós estamos formando pessoas para essa sociedade. Mas eu creio que nós temos um bom caminho pela frente, com boas propostas a partir da reformulação do PPC, que está em andamento, para que a gente possa alcançar uma formação mais completa … Eu sou professor RTIDP, que significa dedicação exclusiva. É um professor que tem toda a sua vida profissional relacionada com a universidade. Então, pelo aspecto de satisfação pessoal de estar na profissão, é inegável. Agora, pelo aspecto material também, de recebimento, daquilo que é material, de físico, de salário, de modo algum a gente pode também dizer algo contra. Porque nós estamos hoje no melhor momento do ponto de vista de um plano de carreira, o qual tem um reconhecimento financeiro muito importante. E eu sempre faço uma fala e compartilho aqui com vocês também, se vocês compararem um professor que passou pela universidade e chega no doutoramento, ele teve um prazo de 10 anos de estudo. Então, comparando esse profissional, um professor da academia, com um médico, com um engenheiro, com um advogado, no serviço público, o professor está ganhando muito mais financeiramente que qualquer um dessas profissões. É errado a gente comparar com um médico que tem um hospital. Agora, se eu tenho também uma universidade ou um colégio particular, vou ganhar mais dinheiro. Mas quem está dentro do serviço público, hoje é plenamente satisfatório o professor que está na UEG, que está na UFG ou até na UNB. Então, falando das públicas. Então, atingi um nível, para ser sincero, daquilo da qual eu não esperava atingir do ponto de vista financeiro, material mesmo. Porque a gente entra pensando que essa profissão não vai dar nem para pagar suas contas, não vai dar para fazer aquilo, mas não. É plenamente satisfatório. E eu, na particularidade, passei em um concurso para a Polícia Militar em 2005, abandonei, deixei para ser professor. Fui aprovado para bombeiro, deixei para ser professor. Banco do Brasil também passei em um concurso, deixei para ser professor. E hoje eu vejo, depois de 15 anos, que foi a melhor posição que eu pude assumir do ponto de vista do trabalho, da gratificação e do ponto de vista financeiro também. Estou na melhor situação do que poderia estar”.**(E3)**

A fala evidencia a satisfação pessoal e profissional do docente ao perceber que encontrou seu lugar na carreira, mesmo sem ter iniciado com essa intenção. Ele ressalta a trajetória de formação contínua, graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado e a consolidação de sua atuação na universidade, mostrando como a docência pode ser uma profissão realizadora e gratificante especialmente ao acompanhar o sucesso dos egressos em diferentes áreas profissionais.

P3 também ressalta a responsabilidade social da formação docente, apontando que os professores formados devem estar preparados para lidar com uma diversidade crescente de contextos e necessidades, como a inclusão, povos tradicionais e espectros autistas. Destaca também a importância de integrar tecnologia e inteligência artificial na formação, garantindo que os futuros professores estejam alinhados com as demandas contemporâneas da educação.

O entrevistado combina realização pessoal, compromisso social e visão de futuro, enfatizando que a docência é uma profissão relevante, desafiadora e transformadora e que a formação de professores deve refletir essa complexidade e diversidade.

P3 evidencia a satisfação com sua escolha profissional, tanto do ponto de vista pessoal quanto material. Ele reforça que, apesar das percepções sociais de que a docência seria financeiramente limitada, a carreira pública para professores com dedicação exclusiva oferece reconhecimento salarial competitivo, especialmente em comparação com outras profissões que exigem níveis semelhantes de formação acadêmica.

Além disso, o professor ressalta o compromisso e a valorização da trajetória pessoal. Nota-se que o professor optou conscientemente pela carreira docente, mesmo tendo oportunidades em outras áreas e hoje percebe que essa escolha foi a mais gratificante, unindo realização profissional, estabilidade e reconhecimento financeiro. Essa perspectiva contribui para desmistificar a imagem negativa do professor como "coitado", mostrando que a docência pode ser uma carreira sólida, valorizada e satisfatória em múltiplos aspectos.

Apresentamos a seguir a última fala, que traz reflexões sobre os desafios e as recompensas da carreira docente, destacando aspectos de realização pessoal, reconhecimento profissional e valorização do papel do professor na sociedade.

> **P4**: "Nessa questão a gente tem trabalhado muito, porque enquanto professora de estágio é um problema que a gente se esbarra bastante. Quando o nosso aluno chega lá, o que ele escuta? O que você está fazendo aqui? O que você quer ser professor? Não, vai para outra área enquanto você tem tempo. Os próprios professores desestimulando e, vamos dizer assim, indo contra a sua própria profissão. E eu acho isso muito doido. Então eu faço um trabalho muito intenso com eles antes de ir. Falo, vocês vão ouvir isso, isso, isso, mas tem que analisar de forma não unidimensional. Você tem que ter uma avaliação mais ampla. Então o que eu faço? Primeiro eu trabalho aqui com eles essa concepção para eles não entrarem nessa onda de desprestígio da carreira docente, que para mim não é dessa forma. Toda profissão tem suas dificuldades, tem seus empecilhos, tem seus problemas. E a profissão docente, o ser professor, ele te dá a possibilidade de fazer coisas que poucas profissões dão. Que dia você vai ter em outras profissões a possibilidade de desenvolver um outro, o próximo, de ver ele saindo daquela zona de conforto, crescendo, desenvolvendo mentalmente, historicamente, socialmente. A profissão docente dá essa capacidade. A profissão é muito ampla em suas nuances. Então a primeira coisa que eu faço com eles é esse trabalho aqui, para desmistificar esse desprestígio da profissão docente. O segundo, a coisa que eu tenho muito cuidado para não termos alunos já desistindo da profissão docente, antes de ingressar na profissão docente, é a escolha do professor supervisor na educação básica. Então eu escolho professores que gostem da profissão, que zelam pela profissão, que prestigiem a profissão, que de fato vê o que é a profissão dele. Então esses

> são os professores que acompanham meus acadêmicos, meus estagiários, para tentar ir contra esse movimento tão forte na sociedade, que na minha concepção vem dos próprios professores principalmente. Então que nós, enquanto formadores de professores, nossos acadêmicos, enquanto futuros professores, possam começar a tirar, a desmistificar essa ideia. Porque é muito triste ver o próprio professor falando de sua profissão. Então isso aí dói. Então eu tenho feito um trabalho nesse sentido também. Agora isso vai demorar muito, mas pelo menos eles conseguem abrir essa visão e ver que a profissão não é como é entregue pela sociedade e na própria escola".**(E4)**

Nesta fala, P4 evidencia uma preocupação profunda com o desprestígio da profissão docente e com o impacto disso na formação inicial. A professora reconhece que muitos estagiários chegam às escolas e se deparam com discursos desmotivadores, muitas vezes vindos dos próprios professores, o que reforça uma visão negativa da carreira. Para enfrentar esse cenário, ela realiza um trabalho prévio de conscientização, preparando os alunos para compreender criticamente essas falas e valorizarem o papel social do professor. Além disso, P4 adota uma seleção criteriosa de supervisores, escolhendo profissionais que valorizam e representam bem a docência, para que sirvam de referência positiva aos licenciandos. O depoimento revela um esforço concreto para reverter a desvalorização da profissão a partir da formação inicial, construindo uma identidade docente mais confiante e engajada, ainda que reconheça que essa mudança cultural é lenta e desafiadora.

As falas analisadas ao longo deste capítulo convergem para um ponto central: é preciso romper com a visão de que o professor é um sujeito fracassado, impotente ou "coitado". Ao contrário, os docentes entrevistados reforçam que a profissão docente é espaço de potência, reconhecimento e transformação, tanto pessoal quanto social.

Os professores destacam que essa desmistificação começa dentro da própria formação inicial, quando se constrói uma identidade docente pautada no protagonismo, no compromisso com o conhecimento e na consciência de que ensinar é também produzir saberes, formar sujeitos e impactar realidades. Lutar contra a ideia de que ser professor é "sofrer" significa reafirmar-se como mediador do conhecimento, produtor de cultura e agente de mudança.

Também fica evidente que muitos estudantes chegam aos estágios ouvindo discursos desmotivadores, muitas vezes vindos de outros professores, que reforçam a desvalorização da profissão. No entanto, os formadores entrevistados trabalham justamente no sentido contrário: fortalecem a autoestima docente, mostram a relevância social da profissão e apresentam experiências concretas de realização pessoal, satisfação profissional e reconhecimento, como o sucesso de ex-alunos, aprovação em concursos e a possibilidade de transformar vidas.

Além disso, os relatos mostram que a docência oferece oportunidades singulares: acompanhar a evolução dos estudantes, influenciar trajetórias, vivenciar a diversidade humana, reinventar práticas, dialogar com tecnologias e participar de processos de mudança social. Mesmo reconhecendo desafios, os professores afirmam que a carreira docente é digna, possível, necessária e, sobretudo, gratificante.

Assim, encerrar este capítulo é reafirmar, a partir das vozes dos próprios docentes, que ser professor não é ser coitado: é ser protagonista. É ocupar um lugar de responsabilidade, criação e humanidade. É escolher todos os dias contribuir para a formação de outros e encontrar sentido, reconhecimento e esperança.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa, reafirma-se a importância de compreender a prática docente como um espaço de produção de significados, construídos nas relações entre sujeitos, saberes e contextos institucionais. O estudo teve como propósito compreender os sentidos produzidos sobre a prática docente no curso de Licenciatura em Matemática da UEG – Unidade de Iporá, tomando como referencial teórico o Modelo dos Campos Semânticos (MCS), que possibilitou analisar a docência para além da descrição de ações, focalizando os processos de significação que atravessam o ensinar e o aprender Matemática.

Partiu-se da compreensão de que a prática docente não se reduz a técnicas ou procedimentos, mas se configura como uma atividade historicamente situada, atravessada por dimensões cognitivas, afetivas, éticas e sociais. À luz do MCS, a prática docente foi compreendida como um espaço de enunciação no qual discursos, escolhas pedagógicas e interações produzem e ressignificam sentidos sobre o conhecimento matemático, sobre o papel do professor e sobre a formação humana. Os significados atribuídos à docência emergem, assim, de um campo dinâmico de relações, no qual se articulam experiências, valores, conhecimentos e expectativas.

A abordagem metodológica, de natureza qualitativa e interpretativa, possibilitou uma análise aprofundada das falas de uma professora formadora, revelando a complexidade e a riqueza dos sentidos que constituem sua prática. As análises evidenciaram que ensinar Matemática envolve mais do que o domínio de conteúdos específicos, exigindo compromisso com a formação conceitual dos estudantes, com a mediação entre o conhecimento científico e os sujeitos em desenvolvimento e com a função social da escola como espaço de socialização do saber historicamente produzido.

As falas analisadas revelaram uma professora comprometida, reflexiva e consciente das múltiplas dimensões que envolvem o ato de ensinar. Emergiram sentidos relacionados à docência como mediação, responsabilidade ética, cuidado com o outro e busca constante por aprimoramento profissional. Sob a perspectiva do MCS, tais sentidos se constroem e se transformam na articulação entre teoria, prática e contexto institucional, reafirmando a docência como um processo contínuo de significação e ressignificação.

A análise do diário de acompanhamento do Estágio Supervisionado reforçou essa compreensão ao evidenciar a supervisão como um espaço privilegiado de produção de significados sobre o ser e o fazer docente. As interações estabelecidas entre professora

supervisora e licenciandos revelam a importância da escuta, da problematização e da reflexão sobre a prática como elementos centrais na formação inicial de professores de Matemática. Nesse contexto, o estágio supervisionado se configura como um espaço formativo essencial, no qual os licenciandos constroem compreensões mais críticas e conscientes sobre a docência.

O produto educacional foi pensado não apenas como um material de apoio, mas como um dispositivo formativo capaz de provocar reflexões, tensionar concepções cristalizadas sobre a Matemática e contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais críticas, humanizadas e contextualizadas. Sua elaboração contou com a participação de docentes de diferentes unidades da UEG, cujas falas evidenciaram concepções de Matemática que superam uma visão estritamente tecnicista, valorizando a dimensão humana, social e formativa do ensino.

Nesse sentido, o produto educacional cumpre uma função reflexiva, ao estimular licenciandos e professores a questionarem crenças naturalizadas sobre a Matemática e a docência; uma função formativa, ao favorecer a construção de práticas pedagógicas mais autônomas e conscientes; e uma função identitária, ao valorizar as trajetórias, experiências e memórias docentes como elementos constitutivos da prática profissional. Assim, o produto educacional reafirma a indissociabilidade entre pesquisa, formação e intervenção pedagógica, ampliando as possibilidades formativas no campo da Educação Matemática.

As análises também evidenciaram desafios relacionados à organização curricular do curso de Licenciatura em Matemática, especialmente no que se refere à articulação entre disciplinas de conteúdo específico e disciplinas pedagógicas. As falas dos participantes apontaram para a fragmentação curricular e para a distância entre teoria e prática, indicando a necessidade de fortalecer espaços institucionais de reflexão coletiva que promovam maior integração entre esses elementos, contribuindo para uma formação docente mais coerente com as demandas da realidade escolar.

No plano pessoal e profissional, esta pesquisa representou um processo profundo de reflexão e ressignificação da minha própria prática docente. Ao analisar as falas de outros professores e confrontá-las com o referencial teórico dos Campos Semânticos, fui levado a revisitar minhas concepções sobre o ensino de Matemática, sobre o papel do professor e sobre os sentidos que atribuo ao meu fazer pedagógico. A pesquisa me possibilitou compreender de forma mais consciente que ensinar é produzir sentidos, e que esses sentidos se constroem na interação com os estudantes, com os colegas e com o contexto institucional.

Esse percurso investigativo contribuiu para ampliar meu olhar sobre a docência, fortalecendo uma postura mais reflexiva e crítica diante das escolhas pedagógicas que realizo cotidianamente. Ao longo do estudo, tornou-se ainda mais evidente que a prática docente é um processo inacabado, marcado por tensões, desafios e possibilidades de transformação. A pesquisa reafirmou, para mim, a importância de escutar os sujeitos da prática, valorizar suas experiências e reconhecer que o conhecimento pedagógico se constrói no diálogo entre teoria e prática.

Concluímos que a docência em Matemática vai além da transmissão de conteúdos ou da aplicação de métodos, configurando-se como um ato ético, histórico e social, construído no encontro entre sujeitos, saberes e contextos. Analisar a prática docente a partir do MCS permitiu compreender o ensino como produção de sentidos, reafirmando o professor como intelectual reflexivo, mediador do conhecimento e agente de formação humana.

Esta pesquisa reafirma a importância da formação inicial como espaço de construção identitária e ressignificação de sentidos sobre o ser professor. Ao compreender a prática docente como produção de significados, torna-se possível contribuir para a valorização da docência, para a formação de professores críticos e reflexivos e para o fortalecimento de uma Educação Matemática mais inclusiva, humanizada e socialmente comprometida. O estudo não se encerra em si mesmo, mas abre possibilidades para novas investigações que ampliem o debate sobre a formação docente no curso de Matemática e em outros contextos formativos, reafirmando a pesquisa como um espaço contínuo de aprendizagem e transformação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa,** n. 113, p. 51-64, 2001 Tradução. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0100-15742001000200003. Acesso em: 21 março 2025.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa etnográfica em educação. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). **Pesquisa em educação:** buscando rigor e qualidade. Campinas: Papirus, 1995.

FRANCISCO, C. A. **Uma leitura da prática profissional do professor de matemática.** 2009, 189f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

FREITAS, Rony. **Produtos educacionais na área de ensino da Capes:** o que há além da forma? Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 5, n. 2, 2021.

LINARDI, P. R. **Rastros da formação matemática na prática profissional do professor de matemática**. 2006. 291f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

LINS, R. C. Modelo dos Campos Semânticos: Um Modelo de Produção de Significado. **Educação Matemática em Revista**, v. 3, p. 45-63, 1992.

LINS, R. C. Epistemologia, História e Educação Matemática: tornando mais sólidas as bases da pesquisa. **Revista de Educação Matemática da SBEM SP**, Campinas-SP, ano 1, n. 1, p. 75-91, set. 1993.

LINS, R. C. O modelo teórico dos campos semânticos: uma análise epistemológica da álgebra e do pensamento algébrico. **Revista Dynamis**, Blumenau, v. 1, n. 7, FURB, p. 29-39, abr/jun 1994.

LINS, R. C.; GIMENEZ, J. **Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI.** Campinas, SP: Papirus, 1997. (Perspectivas em Educação Matemática).

LINS, R. C. **Os significados no ensino da matemática:** uma abordagem semântica. São Paulo: Editora XYZ, 1999.

LINS, R. C. **Análise sistemática e crítica da produção acadêmica e da trajetória profissional.** 2002b, 87p. Tese (Livre Docência) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2002b.

_____ (2002c). Um quadro de referência para as disciplinas de Matemática no curso de Licenciatura em Matemática. In: LINS, R. C. **Projeto de Pesquisa Integrado submetido como parte de solicitação de renovação de bolsa de concessão de auxílio financeiro ao CNPq.**, 2002c, p. 01-40.

_____ (2004a). Design e implementação de um programa de formação continuada de professores de Matemática. In: LINS, R. C. **Projeto de Pesquisa Integrado submetido como**

parte de solicitação de concessão de bolsa de Produtividade em Pesquisa ao CNPq., 2004a, p. 01-13.

_____ (2004b). Matemática, monstros, significados e educação matemática. In: Bicudo, M. A. V., Borba, M. C. (org.). **Educação Matemática:** pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2004b. p.92-120.

LINS, R. C. A produção de significados no ensino da matemática: reflexões sobre a prática docente. **Educação e Matemática,** v. 12, p. 20-38, 2004.

LINS, R. C. A formação pedagógica em disciplinas de conteúdo matemático nas licenciaturas em matemática. **Revista de Educação PUC**-Campinas, Campinas, n. 18, p. 117-123, junho 2005.

LINS, R. C. O modelo dos campos semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações. O modelo dos campos semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações. In: ANGELO, C. L. et al. (Orgs.). **Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática:** 20 anos de história. 1ed. São Paulo: Midiograf, 2012, v. 1, p. 10-20.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANSUR, D. R.; ALTOÉ, R. O. BUSCad: uma ferramenta tecnológica de importação e tratamento de dados em revisão de literatura de pesquisas em educação matemática. In: BAIRRAL, M. A.; MENEZES, R. O. **Elaboração e mapeamento de pesquisas com tecnologias:** olhares e possibilidades. Porto Alegre: Fi, 2023, p. 260-292. Acesso ao livro: https://www.editorafi.org/ebook/677-olhares-possibilidades.

PUCCINI, Sérgio. **Roteiro de Documentário:** Da pré-produção à pós produção. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2009. 144 p.

RIZZATTI, Ivanise Maria. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

SANTOS, João Ricardo Viola dos. **Legitimidades possíveis para a formação matemática de professores de matemática** (ou: assim falaram Zaratustras: uma tese para todos e para ninguém). 2012, 355f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

SILVA, A. M. **Sobre a dinâmica da produção de significados para a matemática.** 2003, 243f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

SILVA, Amarildo Melchiades da. **O modelo dos Campos Semânticos** - Um Modelo Epistemológico em Educação Matemática. Rio de Janeiro; Editora Ciência Moderna Ltda., 2022.

UEG, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática.** Anápolis: UEG 2022. Disponível em:

https://drive.google.com/drive/folders/1PC8SbFjLRRtbJAcqWCNq5C6WYYtN7ox1?usp=drive_link.

UEG EM DADOS, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. https://dados.ueg.br/pentaho/api/repos/dashboard/app/index.html#Acesso em: 16 de abril de 2025.

APÊNDICE A - (RE)CONSTRUÇÃO DE IMAGENS DA FORMAÇÃO EM MATEMÁTICA E DE QUEM A PRATICA: UM OLHAR PARA POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE MATEMÁTICA

O produto educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa tem como propósito central a valorização da imagem do professor de Matemática e da própria prática docente. Trata-se de uma iniciativa que emerge de uma preocupação contemporânea e amplamente debatida, tanto no meio acadêmico quanto nas escolas e na sociedade, acerca das percepções e significados que circulam em torno da disciplina de Matemática e de seus professores. Com o objetivo de "desmistificar as impressões sobre a Matemática e contribuir para a formação de professores", o produto busca romper com os estereótipos historicamente construídos sobre a área, evidenciando a relevância social, cultural e formativa do professor de Matemática.

A proposta visa construir um espaço de reflexão e reconhecimento, no qual o professor seja compreendido não apenas como transmissor de conteúdos, mas como sujeito ativo e essencial na formação humana e cidadã. Para isso, o produto se apoia em depoimentos e narrativas de professores e formadores vinculados aos cursos de Licenciatura em Matemática da UEG, que compartilham suas experiências, percepções e sentidos produzidos em torno da prática docente. Esses relatos dão voz a quem vive o cotidiano da docência, permitindo compreender de que forma a identidade profissional do professor de Matemática é construída e ressignificada ao longo do tempo.

Assim, o produto educacional não se limita à divulgação de experiências, mas busca provocar uma mudança de olhar sobre a Matemática e sobre aqueles que a ensinam, valorizando a dimensão humana, ética e social do trabalho docente. Espera-se, com isso, contribuir para o fortalecimento da formação inicial e continuada de professores, promovendo a reflexão crítica sobre os desafios e potencialidades da docência em Matemática na contemporaneidade.

Está disponível no Portal eduCapes, através do link

https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1134185

INSTITUTO FEDERAL
Goiás
Câmpus
Jataí

PPGECM

(RE)CONSTRUÇÃO DE IMAGENS DA FORMAÇÃO EM MATEMÁTICA E DE QUEM A PRATICA: UM OLHAR PARA POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE MATEMÁTICA



SAULO HENRIQUE DE OLIVEIRA

ADELINO CÂNDIDO PIMENTA

JATAÍ

2025

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

[ ]	Tese	[ ]	Artigo Científico
[ ]	Dissertação	[ ]	Capítulo de Livro
[ ]	Monografia – Especialização	[ ]	Livro
[ ]	TCC - Graduação	[ ]	Trabalho Apresentado em Evento
[X]	Produto Técnico e Educacional - Tipo: Documentário		

Nome Completo do Autor: Saulo Henrique de Oliveira
Matrícula: 20221020340103
Título do Trabalho: (Re)Construção de Imagens da Formação em Matemática e de Quem a Pratica: Um Olhar Para Possíveis Contribuições na Formação do(a) Professor(a) de Matemática

Autorização - Marque uma das opções

1. (X) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ( ) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ___/___/_____ (Embargo);
3. ( ) Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

( ) O documento está sujeito a registro de patente.
( ) O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
( ) Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Documento assinado digitalmente
gov.br SAULO HENRIQUE DE OLIVEIRA
Data: 07/01/2026 21:56:57-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Jataí-Go, 07/01/26 .
Local Data

_____
Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

INSTITUTO FEDERAL
Goiás

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

[ ] Tese	[ ] Artigo Científico
[ ] Dissertação	[ ] Capítulo de Livro
[ ] Monografia – Especialização	[ ] Livro
[ ] TCC - Graduação	[ ] Trabalho Apresentado em Evento
[X] Produto Técnico e Educacional - Tipo: Documentário	

Nome Completo do Autor: Adelino Cândido Pimenta
Matrícula: 271279
Título do Trabalho: (Re)Construção de Imagens da Formação em Matemática e de Quem a Pratica: Um Olhar Para Possíveis Contribuições na Formação do(a) Professor(a) de Matemática

Autorização - Marque uma das opções

1. (X) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ( ) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ___/___/_____ (Embargo);
3. ( ) Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

( ) O documento está sujeito a registro de patente.
( ) O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
( ) Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

gov.br Documento assinado digitalmente
ADELINO CANDIDO PIMENTA
Data: 03/02/2026 09:48:49-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Jataí — Local
07/01/26 — Data

_____
Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

SAULO HENRIQUE DE OLIVEIRA
ADELINO CÂNDIDO PIMENTA

(RE)CONSTRUÇÃO DE IMAGENS DA FORMAÇÃO EM MATEMÁTICA E DE QUEM A PRATICA: UM OLHAR PARA POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE MATEMÁTICA

Este produto educacional está vinculado à tese intitulada “Significados produzidos sobre a prática docente no curso de Matemática da Universidade Estadual de Goiás – Unidade de Iporá”

JATAÍ
2025

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial deste produto educacional, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

Oliveira, Saulo Henrique de.

(Re)construção de imagens da formação em matemática e de quem a pratica: um olhar para possíveis contribuições na formação do(a) professor(a) de matemática [recurso eletrônico] / Saulo Henrique de Oliveira; Adelino Cândido Pimenta. - 2025.

xvii; 17 f.; il.

Produto Educacional (Doutorado) – Guia Digital – IFG – Câmpus Jataí, Programa de Pós – Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2025.

Vinculado à tese "Significados produzidos sobre a prática docente no curso de matemática da Universidade Estadual de Goiás – Unidade de Iporá".

Inclui referências.

1. Prática docente. 2. Formação de professores. 3. Significados. I. Pimenta, Adelino Cândido. II. IFG, Câmpus Jataí. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Tratamento da Informação.
Bibliotecária – Rosy Cristina Oliveira Barbosa Sabino – CRB 1/2380 – Câmpus Jataí. Cód. F010/2026-1.

INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ

ATA DE DEFESA DE TESE

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa da Tese intitulada **SIGNIFICADOS PRODUZIDOS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO CURSO DE MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UNIDADE DE IPORÁ**, sob orientação de Adelino Candido Pimenta , apresentada pelo aluno **Saulo Henrique de Oliveira (20221020340103)** do Curso **Doutorado Profissional em Educação para Ciências e Matemática (Câmpus Jataí)**. Os trabalhos foram iniciados às **14:00** do dia **11/12/2025** pelo Professor presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Adelino Candido Pimenta** (Presidente)
- **Maxwell Goncalves Araujo** (Examinador Interno)
- **Carlos Cezar da Silva** (Examinador Interno)
- **Carlos Alberto Francisco** (Examinador Externo)
- **Edson Pereira Barbosa** (Examinador Externo)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Tese, passou à arguição do candidato. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pelo aluno, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

[X] Aprovado [ ] Reprovado Nota :

Observação / Apreciações:

Produto Educacional:
RE(CONSTRUÇÃO) DE IMAGENS DA FORMAÇÃO EM MATEMÁTICA E DE QUEM A PRATICA: UM OLHAR PARA POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE MATEMÁTICA.

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Adelino Candido Pimenta** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Carlos Alberto Francisco** (136.462.138-09), em **12/12/2025 11:09:18** com chave **25d9e240d76411f09437005056a537a4**.
- **Carlos Cezar da Silva** (571.776.866-49), em **11/12/2025 18:16:24** com chave **a5c4a596d6d611f0a215005056a537a4**.
- **Adelino Candido Pimenta** (117.527.691-04), em **11/12/2025 18:16:32** com chave **aac5806ad6d611f0b063005056a537a4**.
- **Maxwell Goncalves Araujo** (379.371.701-15), em **11/12/2025 19:06:28** com chave **a4c8adb6d6dd11f0ae0f005056a537a4**.
- **Edson Pereira Barbosa** (545.819.401-25), em **15/12/2025 14:12:01** com chave **2b8c811cd9d911f0a5a0005056a537a4**.

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QrCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Ata de Projeto Final

Data da Emissão: 15/12/2025

Código de Autenticação: 17dae7

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente os professores que colaboraram com o documentário, Professora Dra. Líviam Fontes, Professora Dra. Núbia Cristina, Professor Dr. Rodrigo Daúde e Professora Dra. Thalitta Fernandes, por suas contribuições valiosas e generosidade.

APRESENTAÇÃO

Este produto educacional (PE) está vinculado à tese intitulada Significados produzidos sobre a prática docente no curso de Matemática da Universidade Estadual de Goiás – Unidade de Iporá, desenvolvida no âmbito do Doutorado em Educação para Ciências e Matemática. Ele nasce como desdobramento direto das inquietações, análises e reflexões construídas ao longo da pesquisa doutoral, especialmente a partir das falas, experiências e significados produzidos por professores que atuam nos cursos de Licenciatura em Matemática da UEG.

A motivação para a elaboração deste PE surge da necessidade de problematizar e desmistificar discursos socialmente difundidos que atribuem à Matemática o rótulo de disciplina inacessível, excessivamente difícil ou distante da realidade dos estudantes, bem como falas que, muitas vezes, recaem de forma difamatória sobre o professor de Matemática, responsabilizando-o de maneira simplista por dificuldades históricas relacionadas ao ensino e à aprendizagem dessa área do conhecimento.

Nesse sentido, o PE propõe-se como um espaço de escuta, visibilidade e valorização da prática docente, permitindo que os próprios professores de Matemática expressem suas trajetórias formativas, concepções, desafios e modos de significar o ensinar e o aprender Matemática. Ao trazer essas vozes para o centro da discussão, busca-se contribuir para a reconstrução de imagens da formação em Matemática e de quem a pratica, rompendo com estigmas e fortalecendo uma compreensão mais complexa, humana e contextualizada da docência.

Este PE se classifica como produto de comunicação, que teve como resultado a produção de um documentário.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO ……..……..…….……9

1.1 Concepção ……..……..……..……10

1.2 Metodologia ……..……..……....…….11

1.3 Impacto provável e aplicabilidade ……..……..……13

1.4 Caracterização do nível de inovação ….……....…….....…….14

1.5 Considerações sobre o produto ……..…..…….....……14

REFERÊNCIAS ……..……..…16

1 INTRODUÇÃO

A questão que norteia o documentário é desmistificar as falas difamatórias que, muitas vezes mascaradas de brincadeiras, contribuem para a desvalorização da figura do professor. Piadas e anedotas populares, como a que segue, revelam um imaginário social que banaliza a importância e as condições de trabalho dos profissionais da educação.

Narração:

Dois compadres conversando:

— Cumpadi, fui preso.
— Uai cumpadi, mas por quê?
— Por nada.
— Como assim, por nada?
— Roubei a carteira de um professor. E o que tinha dentro? Nada.

O riso provocado por esse tipo de piada não é inofensivo. Ele revela e alimenta uma percepção social que associa o professor à precariedade, ao fracasso financeiro e até à irrelevância. Por trás do humor, existe um discurso que precisa ser enfrentado.

Contudo, os professores entrevistados se posicionam de forma clara contra essas narrativas de desvalorização, revelando suas trajetórias marcadas por dedicação, luta cotidiana e compromisso com a formação de sujeitos. Suas falas mostram que, longe de serem “nada”, os professores são fundamentais na construção de sentidos, saberes e possibilidades para seus alunos e para a sociedade como um todo.

A formação de professores de Matemática, historicamente, tem sido atravessada por discursos que naturalizam dificuldades, fracassos e distanciamentos entre o conhecimento matemático e os sujeitos envolvidos no processo educativo. Tais discursos, muitas vezes, reforçam imagens negativas tanto da disciplina quanto do professor que a ensina, impactando diretamente a constituição da identidade docente e os processos formativos nos cursos de Licenciatura em Matemática.

Diante desse cenário, torna-se fundamental produzir e socializar materiais que possibilitem outras leituras sobre a prática docente em Matemática, valorizando os sentidos e significados construídos pelos professores em seus contextos reais de atuação. Este PE

insere-se nessa perspectiva, articulando-se ao referencial teórico do Modelo dos Campos Semânticos (MCS), proposto por Lins (1993), ao compreender a prática docente como um espaço de produção de significados, permeado por histórias, crenças, experiências e relações institucionais.

Buscamos olhar para o exercício da prática profissional do professor e estabelecer essas conexões de ação formadora, de impacto na vida das pessoas, conforme expressa nas ideias de Lins,

> Assim como defendi que uma educação matemática deve ter impacto efetivo na vida dos alunos, defendo também que a adoção de pressupostos teóricos deve ter impacto na vida profissional da pessoa, e isto é válido tanto para o pesquisador quanto para o profissional de sala de aula. (Lins, 1999, p. 93)

Assim, este PE não se limita apenas em apresentar relatos ou registros de práticas, mas busca provocar reflexões formativas, tanto em professores em exercício quanto em licenciandos, acerca do que significa ser professor de Matemática, ensinar Matemática e formar professores nessa área.

1.1 Concepção

O documentário é um gênero do cinema que apresenta uma visão da realidade aos espectadores. O discurso do documentário tem por característica sustentar-se por acontecimentos reais. Trata efetivamente daquilo que ocorreu, antes ou durante as filmagens, e não daquilo que poderia ter acontecido (Puccini, 2009).

Os documentários de questões sociais consideram as questões coletivas de uma perspectiva social. As pessoas recrutadas para o filme ilustram o assunto ou dão opinião sobre ele. O argumento do documentário é quase sempre aberto, porque filmar personagens reais, fatos e locações realistas envolve o acaso, um elemento sempre presente nesse tipo de produção

O nosso produto, teve como objetivo geral, apresentar e analisar imagens da formação em Matemática e da prática docente, a partir das vozes de professores que atuam nos cursos de Licenciatura em Matemática da UEG, contribuindo para a ressignificação de discursos sobre a Matemática e sobre o professor que a ensina.

Dentre os objetivos específicos podemos destacar:

- Desmistificar falas difamatórias e estigmatizantes relacionadas à disciplina de Matemática e ao professor de Matemática;

- Dar visibilidade às trajetórias formativas e profissionais dos docentes participantes;
- Evidenciar os significados produzidos pelos professores sobre sua prática docente;
- Contribuir para processos formativos iniciais e continuados de professores de Matemática, a partir da reflexão sobre a prática;
- Articular pesquisa acadêmica e produto educacional, fortalecendo o diálogo entre teoria e prática.

O documentário foi criado sem custos, utilizando ferramentas e recursos do próprio pesquisador. O produto servirá para divulgar, socializar e colocar em evidência as metodologias desenvolvidas por professores que trabalham na formação de professores, contribuindo assim para incentivar a valorização pessoal e construção da identidade profissional dos mesmos e de quem eles estão formando.

O documentário poderá servir como material de consulta para atuais e futuros professores que poderão dar continuidade a ele ou usar as discussões realizadas para aprofundar na reflexão sobre o ensino e aprendizagem de Matemática.

1.2 Metodologia

O PE foi desenvolvido a partir da produção de registros audiovisuais, realizados por meio de entrevistas com professores que atuam nos cursos de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás. As filmagens ocorreram, prioritariamente, nos próprios locais de trabalho dos docentes, de modo a respeitar e valorizar seus contextos institucionais e profissionais.

Os encontros foram previamente agendados, considerando dias e horários compatíveis com a disponibilidade dos participantes. As gravações ocorreram em diferentes Unidades da UEG que oferecem o curso de Matemática, possibilitando a construção de um panorama diversificado de experiências e práticas docentes.

As entrevistas tiveram caráter semiestruturado, permitindo que os professores narrassem suas trajetórias, concepções sobre o ensino de Matemática, desafios enfrentados na prática docente e reflexões sobre a formação inicial e continuada. Esses registros constituem o material central do produto educacional e dialogam diretamente com as análises desenvolvidas na tese, à luz do MCS.

Este PE foi desenvolvido em quatro fases.

Na primeira fase, foi feito contato com professores de todas as Unidades/Campus da UEG que oferecem o curso de matemática para apresentação da nossa proposta de pesquisa e produto.

Na segunda fase, foi feito uma entrevista e captação de imagens. Esta entrevista foi semiestruturada e aconteceu no local de trabalho do professor. Buscar-se-á neste procedimento as concepções dos professores formadores sobre a metodologia adotada na formação docente em relação ao objetivo proposto pelo PPC dos cursos.

Na terceira fase aconteceu a edição e finalização do material audiovisual. Ainda nesta fase, será feito um relatório, buscando, através dos depoimentos dos professores, as evidências para responder o problema de pesquisa na perspectiva do MCS.

Na quarta fase aconteceu o evento de lançamento do documentário, que aconteceu no Curso de Matemática, Unidade de Iporá, no formato de uma mesa redonda.

O modelo do projeto do documentário foi composto por:

1 - Tema

Formação de professor de matemática da UEG

2 – Proposta de Documentário

O proponente deverá informar o quê pretende realizar de maneira clara. Quais aspectos do tema serão trabalhados/abordados no documentário.

3 – Principais Personagens do Documentário

Docentes de todas as Unidades/Campus da UEG que ofertam o curso de Licenciatura em Matemática.

4 – Pesquisa Prévia

Pesquisa sobre o tema elegendo seus principais pontos. Exemplo: PPC dos cursos.

5 – Estratégia(s) de Abordagem

A proposta é fazer entrevistas individuais no ambiente de trabalho do professor.

6 – Tratamento

A apresentação pode ser feita livremente a partir de texto corrido, realizando perguntas:

Perguntas para os Professores:

– Como é vista a profissão docente?

– Como desmistificar as impressões sobre a disciplina de matemática (dita como monstro) ?

– Como se manifesta a imagem do professor de matemática?

– Quais necessidades de formação os professores de matemática possuem?

– A metodologia adotada na formação docente é seguida pelos objetivos propostos pelo PPC do curso?
– A formação dos professores é condizente com os objetivos do PPC?
– Considerações.

1.3 Impacto provável e aplicabilidade

Documento produzido pelo GT de Produção Técnica delegado pela CAPES, possui diversos indicadores e parâmetros de avaliação que são utilizados para analisar a qualidade e a relevância dos produtos educacionais produzidos pelos pesquisadores brasileiros.

Segundo Freitas (2021), a avaliação do impacto de um produto educacional está relacionada com as mudanças causadas no ambiente em que o mesmo está inserido. Nesse sentido, destacamos que nosso produto educacional propõe discutir os impactos sociais e acadêmicos de seu desenvolvimento e aplicação.

A proposta de valorização da imagem do professor de matemática e de quem a pratica indica uma preocupação com um tema atual e relevante, que tem sido amplamente discutido no meio acadêmico, na escola e na sociedade. Pretendemos desmistificar as impressões sobre a disciplina de matemática e também, as impressões sobre o professor de matemática, valorizando-o como ser importante na formação da sociedade. Ainda, pretendemos colocar em evidências possíveis contribuições para a formação do professor de matemática, através dos depoimentos daqueles que fazem parte, diretamente, da formação nos cursos de licenciatura em matemática da UEG.

Segundo Rizzatti, a aplicabilidade de um produto educacional relaciona-se:

> à facilidade de acesso e propriedade de aplicação do PE, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas. A propriedade de aplicação refere-se ao processo e/ou artefato (real ou virtual) e divide-se em três níveis: 1) aplicável (quando o PE tem potencial de utilização direta, mas não foi aplicado); 2) aplicado (quando o PE foi aplicado uma vez, podendo ser na forma de um piloto/protótipo); 3) replicável (o PE está acessível e sua descrição permite a utilização por terceiros considerando a possibilidade de mudança de contexto de aplicação). (Rizzatti, 2020, p. 10).

Diante disso, podemos destacar que nossa proposta de PE delimita o local de sua aplicação e apresentou as possibilidades de aplicabilidade em outros contextos. Foi aplicado no formato de uma mesa redonda, tendo como participantes docentes e discentes do curso de Matemática - UEG Iporá, e também professores de matemática da rede Estadual e Municipal

de Iporá, está disponível no Portal eduCapes, através do link https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1134185, sendo possível sua replicabilidade, permitindo a ampliação do conteúdo e contribuindo para o debate público sobre o tema.

1.4 Caracterização do nível de inovação

O conceito de inovação é muito amplo. Conforme Freitas (2021), pode-se definir como a ação ou ato de inovar, podendo ser uma modificação de algo já existente ou a criação de algo novo. Nesse sentido, destacamos que nosso produto educacional se baseará em uma pesquisa inédita que terá como foco a formação dos professores de matemática da UEG.

Espera-se que produza impactos relevantes na formação dos professores dos cursos de matemática, principalmente, nos que atuam na Unidade de Iporá, onde teremos o lançamento e discussão do PE. Ainda, segundo Freitas (2021), entende-se que a inovação (tecnológica, educacional e/ou social) no ensino está atrelada a uma mudança de mentalidade e/ou a um modo de fazer de educadores, gestores, alunos e egressos.

Diante disso, verificamos que este produto se enquadra como sendo alto o nível de inovação, por ter as seguintes características: - busca refletir e inovar as práticas docentes; - proporcionará impacto em diferentes públicos como estudantes, professoras e professores, instituições escolares - pode estimular o debate sobre a formação docente nos diversos Campus/Unidades.

1.5 Considerações sobre o produto

O PE configura-se como um espaço de escuta, reflexão e valorização da docência em Matemática. Ao trazer à tona as vozes dos professores, evidencia-se a complexidade da prática docente e a multiplicidade de significados que atravessam o ensinar Matemática.

Mais do que apresentar respostas prontas, o produto provoca questionamentos e reflexões que podem contribuir para a formação de futuros professores e para o desenvolvimento profissional daqueles que já atuam na área. Ao desmistificar discursos reducionistas e difamatórios, reforça-se a importância de compreender a Matemática e sua docência como construções humanas, históricas e sociais.

Por fim, destaca-se que este produto educacional fortalece a articulação entre pesquisa acadêmica e prática formativa, reafirmando o compromisso da universidade pública

com a produção de conhecimento socialmente relevante e com a valorização do professor de Matemática.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Rony. Produtos educacionais na área de ensino da Capes: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, 2021.

LINS, R. C. Epistemologia, História e Educação Matemática: tornando mais sólidas as bases da pesquisa. **Revista de Educação Matemática da SBEM SP**, Campinas-SP, ano 1, n. 1, p. 75-91, set. 1993.

PUCCINI, Sérgio. **Roteiro de Documentário:** Da pré-produção à pós produção. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2009. 144 p.

RIZZATTI, Ivanise Maria. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

APÊNDICE B - MEMORIAL ACADÊMICO

Inicio esta escrita com o propósito de situar o leitor sobre os caminhos da minha trajetória profissional que me conduziram, de maneira singular, à realização desta pesquisa intitulada Significados produzidos sobre a prática docente no curso de Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Iporá. Quando utilizo a palavra prática, faço referência a um elemento central da minha formação e das minhas escolhas profissionais. A prática docente sempre ocupou um lugar de grande relevância na minha vida, pois foi ela que, de forma decisiva, orientou minha tomada de decisão pela profissão.

Os caminhos que percorri durante a graduação e as primeiras experiências no campo educacional revelaram que a prática não se limita a uma etapa formativa, mas constitui-se como espaço de construção de identidade, de sentido e de pertencimento à docência. Foi no momento do estágio, ainda durante a Licenciatura em Matemática, que percebi que a docência poderia ser um caminho possível e desejável. A experiência prática me moldou, provocou inquietações e me posicionou como um futuro professor.

Com o tempo, essa prática foi se transformando, se aprimorando e assumindo novos significados, conforme vivenciei diferentes espaços educativos. Hoje, ao desenvolver esta pesquisa, busco compreender como outros professores constroem e ressignificam sua prática docente, reconhecendo nela uma dimensão de identidade, experiência e produção de significados. Minha trajetória na educação é marcada por desafios, conquistas e constantes processos de formação que foram moldando minha identidade docente e profissional. Mais do que uma escolha de carreira, a docência se consolidou para mim como um projeto de vida, um espaço de realização pessoal e de transformação social.

Minha formação inicial deu-se no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade de Iporá, iniciado sem que, a princípio, eu tivesse plena convicção de seguir a profissão docente. Foi apenas no terceiro ano da graduação, ao iniciar os estágios obrigatórios, que percebi o potencial e a relevância da sala de aula. Até então, eu não via grandes perspectivas na carreira; no entanto, o contato com os estudantes durante os estágios despertou em mim a motivação para assumir a docência como caminho profissional.

Concluí a licenciatura em 2003 e, no mesmo ano, prestei concurso público para professor da rede estadual de Goiás. Para minha felicidade, fui aprovado e ingressei na carreira docente, tendo como primeira experiência o Colégio Estadual de Aplicação, atuando

na segunda fase do ensino fundamental, em turmas da quinta à oitava série. Essa vivência foi extremamente significativa, pois saí do estágio supervisionado, uma experiência curta e limitada e me deparei com os desafios reais da profissão: o enfrentamento das dificuldades, a necessidade de adaptação, a busca por metodologias e a convivência com a diversidade dos alunos. Nesse período, participei de diversos cursos de formação promovidos pela SEDUC, que contribuíram de forma decisiva para meu desenvolvimento profissional.

Ainda no início da trajetória, no final de 2004, surgiu uma nova oportunidade: participei de um processo seletivo para professor substituto do curso de Licenciatura em Matemática da UEG, na mesma unidade em que havia concluído a graduação. Mais uma vez fui aprovado, e assumi o desafio de lecionar disciplinas como Geometria Euclidiana e Cálculo para o curso de Biologia. Essa experiência representou um novo marco, pois me inseriu no ensino superior e me desafiou a olhar para a Matemática com mais rigor teórico e didático. Nesse período, também realizei uma pós-graduação lato sensu na Universidade Federal de Lavras, que fortaleceu minha formação e contribuiu para minha consolidação como docente universitário.

Com o passar dos anos, minha atuação no ensino básico também se diversificou. Após trabalhar na segunda fase do ensino fundamental, fui transferido para o Colégio Osório, onde lecionei no ensino médio, em turmas de segundo e terceiro anos. Permaneci nessa escola até 2013, acumulando, paralelamente, a experiência como professor universitário. Nesse contexto, surgiu a oportunidade de aprofundar minha formação acadêmica. Em 2013, prestei seleção para o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), realizado pela Universidade Federal de Jataí (UFJ). Fui aprovado e para me dedicar ao curso solicitei licença na SEDUC.

Continuei em sala de aula na UEG, pois ali estava como docente substituto, não tendo direito a licença para aprimoramento. O mestrado foi uma experiência extremamente positiva, que possibilitou articular minha prática docente com a pesquisa acadêmica. Concluí o curso em 2015, no mesmo ano em que prestei concurso público para docente efetivo da UEG. Fui aprovado e deixei de ser professor substituto, passando a integrar, de forma permanente, o quadro docente da universidade.

Nesse período, retornei também à rede estadual, atuando no Colégio Ariston Gomes, no ensino médio, entre 2015 e 2017. Ao mesmo tempo, na UEG, assumi novas responsabilidades: entre 2015 e 2017, estive à frente da coordenação do curso de Matemática.

Essa experiência na formação dos professores, pude colaborar em alguns momentos, com a elaboração do projeto pedagógico do curso, mais precisamente quando estava na coordenação do curso de matemática de um dos Câmpus dessa Instituição. Nesse momento, percebi que dentre os diversos cursos de matemática dessa Universidade, havia muitas diferenças na matriz curricular e também na forma que se desenvolvia o estágio supervisionado. A análise primária de algumas matrizes percebi que haviam várias diferenças dentre elas posso destacar a metodologia usada nas disciplinas que compõem a matriz e o uso de softwares em determinadas disciplinas. Destaca-se que os cursos de matemática da UEG não possuíam PPC, isso só ocorreu em 2022. Há cursos que não possuem detalhes sobre o uso de software e nem os trazem no desenvolvimento de alguns temas das disciplinas. Isso me deixava inquieto, pois um curso que deveria formar profissionais com as mesmas capacidades, apresentaram resultados bem distintos. Alguns mais voltados para a educação matemática, outros priorizam mais a matemática, dita como pura. Isso era percebido até mesmo nas avaliações dos cursos. Assim, resolvi analisar a prática de alguns professores, o que resulta nesta pesquisa desenvolvida.

No final de 2017, fui eleito diretor da UEG – Unidade de Iporá, função que exerço desde 2018 e que se encerra no final deste ano de 2025, experiência que ampliou minha visão sobre a gestão acadêmica e administrativa, revelando a importância do diálogo, do planejamento e da articulação institucional.

Minha trajetória acadêmica também se enriqueceu com a inserção em redes e grupos de pesquisa. Faço parte da Rede Sigma-T, composta por pesquisadores que investigam e discutem o Modelo dos Campos Semânticos (MCS), de Rômulo Lins, referência teórica que passou a orientar minhas pesquisas em Educação Matemática. Além disso, integro um grupo de estudos sobre o MCS em Goiás, coordenado pelo professor Adelino, espaço que tem sido fundamental para o aprofundamento teórico e para a construção coletiva de reflexões sobre a prática docente e a produção de significados em Matemática.

Em 2022, iniciei meu percurso no doutorado em Educação Matemática, atualmente em fase de conclusão. Essa etapa representa a continuidade de meu compromisso com a formação, a pesquisa e a produção de conhecimento, fortalecendo minha atuação como docente universitário e pesquisador. Ao longo de toda essa caminhada, tenho buscado não apenas o meu crescimento profissional, mas também o incentivo a alunos e colegas para que valorizem a educação como meio de emancipação.

Acredito que cursar o ensino superior é uma oportunidade de romper barreiras sociais, culturais e econômicas e de abrir caminhos para que cada indivíduo alce voos mais longos. Essa convicção tem orientado minha prática e meu engajamento, tanto no ensino quanto na gestão e na pesquisa.

Assim, considero que minha trajetória acadêmico-profissional é marcada pela articulação entre experiência prática, fundamentação teórica e compromisso social. A educação é, para mim, mais que uma profissão: é missão, é espaço de transformação e é um convite permanente para que outros também acreditem no poder do conhecimento como chave para novos horizontes.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO INICIAL

1. Você é professor(a) efetivo(a)?
2. Qual é o seu cargo?
3. Você possui outra atividade profissional?
4. Quanto tempo você tem de docência?
5. Em qual instituição você se formou? Em que ano?
6. Qual é a sua carga horária de trabalho?
7. Como você é enquanto professor(a) de matemática?
8. Como seria, em seu entendimento, um professor ideal de matemática?
9. Como você se compara a este professor ideal?
10. O que se espera do professor do curso de matemática?
11. Como você avalia sua trajetória dentro da docência?
12. Era diferente ser professor(a) quando você começou a lecionar?
13. Como professor(a), o que você gostaria que fosse diferente?
14. Você acha que precisa saber mais abordagens didáticas para uso em suas aulas?
15. Como você caracteriza suas aulas?
16. Existe uma rotina em sua aula? Qual?
17. Além da consulta a bibliografia básica e complementar, o que mais você usa na preparação das aulas?
18. Qual sua avaliação sobre o PPC do curso de matemática? O que mudaria?
19. Quais necessidades de formação os professores de matemática possuem?
20. A metodologia adotada na formação docente é seguida pelos objetivos propostos descritos no PPC do curso?
21. Que materiais didáticos você utiliza nas aulas?
22. Como os conteúdos matemáticos e de formação são estudados em sua sala de aula?
23. Além de provas você utiliza outros instrumentos avaliativos? Se sim, quais?
24. Como você avalia suas condições de trabalho?
25. Como você avalia a sala ambiente em que você trabalha?
26. Você compartilha sua prática com algum profissional de sua escola? Como?
27. Qual o diferencial do curso que você trabalha em relação aos demais cursos de Matemática da UEG?
28. Qual é o papel social do curso de Matemática que você leciona?

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PESQUISA)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada: **UMA LEITURA DA PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS PRODUZIDOS PELA PRÁTICA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS.** Meu nome é Saulo Henrique de Oliveira sou o pesquisador responsável. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte deste estudo, assine, por favor, ao final da última página deste documento, em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará aos meus cuidados. Caso você não queira participar você não será penalizado(a) de forma alguma. Porém, se aceitar participar, as dúvidas que ocorrerem poderão ser esclarecidas por mim, via e-mail saulo.henrique@ueg.br e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, e ou pelo WhatsApp por meio do contato telefônico (64) 98150-0852. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (62) 3612-2239 ou e-mail cep@ifg.edu.br.

1. INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

Neste tópico estão todas as informações sobre a pesquisa, desde o título, objetivos, procedimentos e métodos nela envolvidos até a divulgação dos resultados.

1.1. Exposição do título, justificativa e objetivos da pesquisa

A pesquisa em questão está sendo desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática – Doutorado Profissional – do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí. Esta pesquisa é do tipo qualitativa, tem por objetivo fazer uma leitura da produção de significados que são produzidos pela prática dos professores de matemática, nos cursos de Licenciatura em Matemática nos diferentes Campus/Unidades, da Universidade Estadual de Goiás, tentando identificar traços da formação matemática oferecida e posteriormente, um estudo de como esses professores organizam sua prática profissional e por quê. Os participantes da pesquisa serão professores dos cursos de matemática dos diferentes Câmpus/Unidades, da Universidade Estadual de Goiás. A coleta de dados inicial ocorrerá a partir de janeiro de 2024 e a pesquisa terá continuidade por todo o ano. Para o desenvolvimento do trabalho os professores preencherão um questionário que versa acerca das concepções que possuem sobre a formação do professor que ensina matemática. Além da contribuição a partir dos questionários, nos apoiará ainda, uma entrevista semiestruturada, feita aos professores dos cursos de Licenciatura em Matemática. Buscar-se-á neste procedimento as concepções dos professores formadores sobre a metodologia adotada na formação docente em relação ao objetivo proposto pelo PPC dos cursos.

Necessidade de conhecimentos que revelam a complexa formação do professor de Matemática, visando como objetivo principal, formar profissionais competentes, críticos e criativos que, ao tomar conhecimento da realidade socioeconômica e político-cultural do país,

possam atuar no sentido de preparar para o exercício da profissão e da cidadania plena, aptos para exercer as atividades docentes em Matemática no Ensino Fundamental e Médio, capazes de articular seus saberes pedagógicos e disciplinares e avançar no campo do conhecimento com atividades voltadas para pesquisa em Educação Matemática contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento da região em que se localiza.

Tem–se como objetivos principais deste trabalho Fazer uma leitura da produção de significados que são produzidos pela prática dos professores de matemática, nos cursos de Licenciatura em Matemática nos diferentes Campus/Unidades, da Universidade Estadual de Goiás, tentando identificar traços da formação matemática oferecida e posteriormente, um estudo de como esses professores organizam sua prática profissional e por quê, bem como também, contribuir para o melhor conhecimento da comunidade universitária sobre os processos de formação de professores de matemática na UEG

1.2. Procedimentos a serem utilizados para o desenvolvimento da pesquisa

A aplicação do questionário para a coleta de dados a fim de se obter conhecimentos acerca das concepções iniciais que possuem sobre a formação do professor que ensina matemática, ocorrerá de forma *on-line*. Além da contribuição a partir dos questionários, nos apoiará ainda, uma entrevista semiestruturada, feita aos professores dos cursos de Licenciatura em Matemática. As questões apresentadas no questionário estão estruturadas de uma maneira clara e objetiva de forma a evitar confusão e fadiga aos participantes no momento das respostas.

Na próxima etapa será feito uma entrevista e captação de imagens para produção de documentário. Esta entrevista será semiestruturada e acontecerá no local de trabalho do professor preferencialmente em locais livres e arejados, em que os docentes serão acolhidos por uma estrutura física do espaço organizada para o diálogo, buscar-se-á neste procedimento as concepções dos professores formadores sobre a metodologia adotada na formação docente em relação ao objetivo proposto pelo PPC dos cursos.

1.3. Especificação de riscos/desconfortos e benefícios sociais e acadêmicos decorrentes da participação na pesquisa

Em relação aos riscos da pesquisa aos participantes, embora sejam mínimos, temos que considerar o cansaço, o aborrecimento e a falta de tempo, além de desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante o preenchimento do questionário *on-line*, bem como a gravação da entrevista. Caso opte que a entrevista não tenha captação de áudio, o pedido será imediatamente acatado. Os participantes ficarão livres para participar das gravações de vídeos para o documentário, que é outra etapa do processo, este documentário será o produto da pesquisa, caso opte em participar, onde irá aparecer a voz e a imagem, eles

assinarão um novo TCLE. As gravações serão realizadas no espaço da escola e em horários a serem combinados com os professores. Você poderá se recusar a responder o questionário ou qualquer pergunta do mesmo caso lhe cause desconforto emocional e/ou constrangimento sem que lhe cause quaisquer penalidades, garantindo assim o seu direito de liberdade.

Você poderá optar por não participar do documentário, podendo apenas responder ao questionário e poderá se recusar a participar a qualquer momento do processo de execução, sem que lhe cause quaisquer penalidades, garantindo assim o seu direito de liberdade. Terá o direito de pleitear indenização (reparação de danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes de sua participação na pesquisa. O pesquisador garante aos sujeitos participantes, professores temporários ou concursados, o acompanhamento, assistência cabível de forma integral, imediata e gratuita, caso possíveis desconfortos emocionais e/ou riscos psicossociais ocorram em decorrência das ações relativas à pesquisa. Em relação aos benefícios da pesquisa, será uma oportunidade de conhecer os principais fundamentos que compõem o Modelo dos Campos Semânticos, o que poderá contribuir bastante em seu processo formativo, bem como participar como colaborador (a) da elaboração de um documentário que abordará a formação docente nos cursos de Matemática da UEG.

1.4. Informação sobre as formas de ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa

Os participantes não terão despesas decorrentes de sua cooperação com a pesquisa. E caso sofra qualquer tipo de despesa, poderá solicitar o ressarcimento.

1.5. Garantia do sigilo que assegure a privacidade e o anonimato da participante

Será garantido a liberdade de participação, a integridade de todos os participantes da pesquisa e a preservação dos dados que possam identificá-los, garantindo, especialmente, a privacidade, sigilo e confidencialidade. A manipulação dos dados coletados será feita unicamente pelo pesquisador responsável. Será descaracterizada toda e qualquer informação divulgada afim da não identificação dos participantes.

1.6. Garantia de liberdade de participação

Todos os participantes terão a garantia expressa de liberdade de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização. Após a transcrição das entrevistas, os participantes terão acesso ao texto, antes da finalização. Não haverá divulgação dos resultados sem que antes o(a) entrevistado(a) tenha lido todas as transcrições do que foi falado.

1.7. Garantia de liberdade da participante em procedimentos específicos da pesquisa

Os participantes terão a garantia e a liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem desconforto emocional e/ou constrangimento durante a entrevista.

1.8. Apresentação de resultados

Os resultados desse estudo serão tornados públicos independentemente dos resultados que se apresentem ao final dele e serão divulgados para os participantes por meio da disponibilização do texto elaborado pela pesquisadora, possibilitando a cada um ter

conhecimento do que foi elaborado a partir de sua própria fala.

1.9. Apresentação das estratégias para divulgação dos resultados

Os resultados encontrados ao final da pesquisa serão publicados na Tese de Doutorado em Educação para Ciências e Matemática, bem como em artigos científicos de periódicos indexados. Além disso, os resultados serão divulgados para as participantes da pesquisa e instituições onde os dados foram obtidos.

1.10. Garantia de pleitear indenização

Os participantes têm o direito de pleitear indenização garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa, caso se sintam prejudicados (as) no sentido de não terem sido respeitado o estabelecido neste termo.

2. CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, ... abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado UMA LEITURA DA PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS PRODUZIDOS PELA PRÁTICA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador responsável, Saulo Henrique de Oliveira, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação neste estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa aqui descrito.

Iporá/GO, data da assinatura do participante.

_____

Assinatura do(a) participante

_____

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DOCUMENTÁRIO)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário (a), do documentário intitulado: **(RE)CONSTRUÇÃO DE IMAGENS DA FORMAÇÃO EM MATEMÁTICA E DE QUEM A PRATICA: UM OLHAR PARA POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE MATEMÁTICA** relacionado com a pesquisa **UMA LEITURA DA PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS PRODUZIDOS PELA PRÁTICA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS.** Meu nome é Saulo Henrique de Oliveira sou o pesquisador responsável. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte deste documentário, assine, por favor, ao final da última página deste documento, em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará aos meus cuidados. Caso você não queira participar você não será penalizado(a) de forma alguma. Porém, se aceitar participar, as dúvidas que ocorrerem poderão ser esclarecidas por mim, via e-mail saulo.henrique@ueg.br e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, e ou pelo WhatsApp por meio do contato telefônico (64) 98150-0852. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (62) 3612-2239 ou e-mail cep@ifg.edu.br.

1. INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA E O DOCUMENTÁRIO

Neste tópico estão todas as informações sobre a pesquisa e o documentário, desde o título, objetivos, procedimentos e métodos nele envolvidos até a divulgação dos resultados.

1.1. Exposição do título, justificativa e objetivos da pesquisa

A pesquisa em questão está sendo desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática – Doutorado Profissional – do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí. Esta pesquisa é do tipo qualitativa, tem por objetivo fazer uma leitura da produção de significados que são produzidos pela prática dos professores de matemática, nos cursos de Licenciatura em Matemática nos diferentes Campus/Unidades, da Universidade Estadual de Goiás, tentando identificar traços da formação matemática oferecida e posteriormente, um estudo de como esses professores organizam sua prática profissional e por quê. Os participantes da pesquisa serão professores dos cursos de matemática dos diferentes Câmpus/Unidades, da Universidade Estadual de Goiás. A coleta de dados inicial ocorrerá a partir de janeiro de 2024 e a pesquisa terá continuidade por todo o ano. Para o desenvolvimento do trabalho os professores preencherão um questionário que versa acerca das concepções que possuem sobre a formação do professor que ensina matemática. Além da contribuição a partir dos questionários, nos apoiará ainda, uma entrevista semiestruturada, feita aos professores dos cursos de Licenciatura em Matemática. Buscar-se-á neste procedimento as concepções dos professores formadores sobre a metodologia adotada na formação docente em relação ao objetivo proposto pelo PPC dos cursos.

Necessidade de conhecimentos que revelam a complexa formação do professor de Matemática, visando como objetivo principal, formar profissionais competentes, críticos e criativos que, ao tomar conhecimento da realidade socioeconômica e político-cultural do país, possam atuar no sentido de preparar para o exercício da profissão e da cidadania plena, aptos para exercer as atividades docentes em Matemática no Ensino Fundamental e Médio, capazes de articular seus saberes pedagógicos e disciplinares e avançar no campo do conhecimento com atividades voltadas para pesquisa em Educação Matemática contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento da região em que se localiza.

Tem–se como objetivos principais deste trabalho Fazer uma leitura da produção de significados que são produzidos pela prática dos professores de matemática, nos cursos de Licenciatura em Matemática nos diferentes Campus/Unidades, da Universidade Estadual de Goiás, tentando identificar traços da formação matemática oferecida e posteriormente, um estudo de como esses professores organizam sua prática profissional e por quê, bem como também, contribuir para o melhor conhecimento da comunidade universitária sobre os processos de formação de professores de matemática na UEG

1.2. Procedimentos a serem utilizados para o desenvolvimento da pesquisa

A aplicação do questionário para a coleta de dados a fim de se obter conhecimentos acerca das concepções iniciais que possuem sobre a formação do professor que ensina matemática será de forma presencial. Nos apoiará uma entrevista semiestruturada, feita aos professores dos cursos de Licenciatura em Matemática que aceitaram participar do documentário. As questões apresentadas no questionário estão estruturadas de uma maneira clara e objetiva de forma a evitar confusão e fadiga aos participantes no momento das respostas.

Na próxima etapa será feito uma entrevista e captação de imagens para produção de documentário. Esta entrevista será semiestruturada e acontecerá no local de trabalho do professor preferencialmente em locais livres e arejados, em que os docentes serão acolhidos por uma estrutura física do espaço organizada para o diálogo, buscar-se-á neste procedimento as concepções dos professores formadores sobre a metodologia adotada na formação docente em relação ao objetivo proposto pelo PPC dos cursos.

1.3. Especificação de riscos/desconfortos e benefícios sociais e acadêmicos decorrentes da participação na pesquisa

Em relação aos riscos da pesquisa aos participantes, temos que considerar o cansaço, o aborrecimento e a falta de tempo, além de desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante a participação na entrevista e no documentário. Os participantes ficarão livres para participar das gravações de vídeos, as quais serão realizadas no espaço da escola e em horários a serem combinados com os professores. Você poderá optar por não participar do documentário a qualquer momento do processo de execução, sem que lhe cause quaisquer penalidades, garantindo assim o seu direito de liberdade. Terá o direito de pleitear indenização (reparação de danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes de sua participação na pesquisa. O pesquisador garante aos sujeitos participantes, professores temporários ou concursados, o acompanhamento, assistência cabível de forma integral, imediata e gratuita, durante todo o tempo da pesquisa e mesmo após o término da pesquisa qualquer casos de possíveis desconfortos emocionais e/ou riscos psicossociais, relativos a sua

voz e imagem, garantido todos os direitos. Assegura a confidencialidade e a privacidade, a proteção da voz, imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima e de prestígio. Em relação aos benefícios da pesquisa, será uma oportunidade de conhecer os principais fundamentos que compõem o Modelo dos Campos Semânticos, será uma oportunidade de poder descrever seu processo formativo, bem como participar de uma formação pensada para contribuir com uma educação superior, bem como participar como colaborador(a) da elaboração de um documentário que abordará a formação docente nos cursos de Matemática da UEG, que será um suporte

1.4. Informação sobre as formas de ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa

Os participantes não terão despesas decorrentes de sua cooperação com o documentário. E caso sofra qualquer tipo de despesa, poderá solicitar o ressarcimento.

1.5. Garantia de liberdade de participação

Todos os participantes terão a garantia expressa de liberdade de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase do documentário, sem penalização. Após a transcrição das entrevistas e a edição dos vídeos, os participantes terão acesso aos vídeos, antes da finalização. Não haverá divulgação dos resultados sem que antes o(a) entrevistado(a) tenha ciência de todas as transcrições do que foi falado.

1.6. Garantia de liberdade da participante em procedimentos específicos da pesquisa

Os participantes terão a garantia e a liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem desconforto emocional e/ou constrangimento durante a entrevista.

1.7. Apresentação de resultados

Os resultados desse estudo serão tornados públicos independentemente dos resultados que se apresentem ao final dele e serão divulgados para os participantes por meio da disponibilização do texto elaborado pela pesquisadora, possibilitando a cada um ter conhecimento do que foi elaborado a partir de sua própria fala.

1.8. Apresentação das estratégias para divulgação dos resultados

Os resultados encontrados ao final da pesquisa serão publicados na Tese de Doutorado em Educação para Ciências e Matemática, bem como em artigos científicos de periódicos indexados. Além disso, os resultados serão divulgados para os participantes da pesquisa e instituições onde os dados foram obtidos.

1.9. Garantia de pleitear indenização

Os participantes têm o direito de pleitear indenização garantida em lei, decorrentes da sua participação no documentário, caso se sintam prejudicados(as) no sentido de não terem sido respeitado o estabelecido neste termo.

2. CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NO DOCUMENTÁRIO

Eu, ... abaixo assinado, concordo em relacionad participar do documentário intitulado: (RE)CONSTRUÇÃO DE IMAGENS DA FORMAÇÃO EM MATEMÁTICA E DE QUEM A PRATICA: UM OLHAR PARA POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE MATEMÁTICA relacionado à pesquisa intitulada UMA LEITURA DA PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS PRODUZIDOS PELA PRÁTICA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação neste documentário é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador responsável, Saulo Henrique de Oliveira, sobre o documentário, os procedimentos e métodos nele envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação neste estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no documentário aqui descrito.

Iporá/GO..... de ..... de 2024.

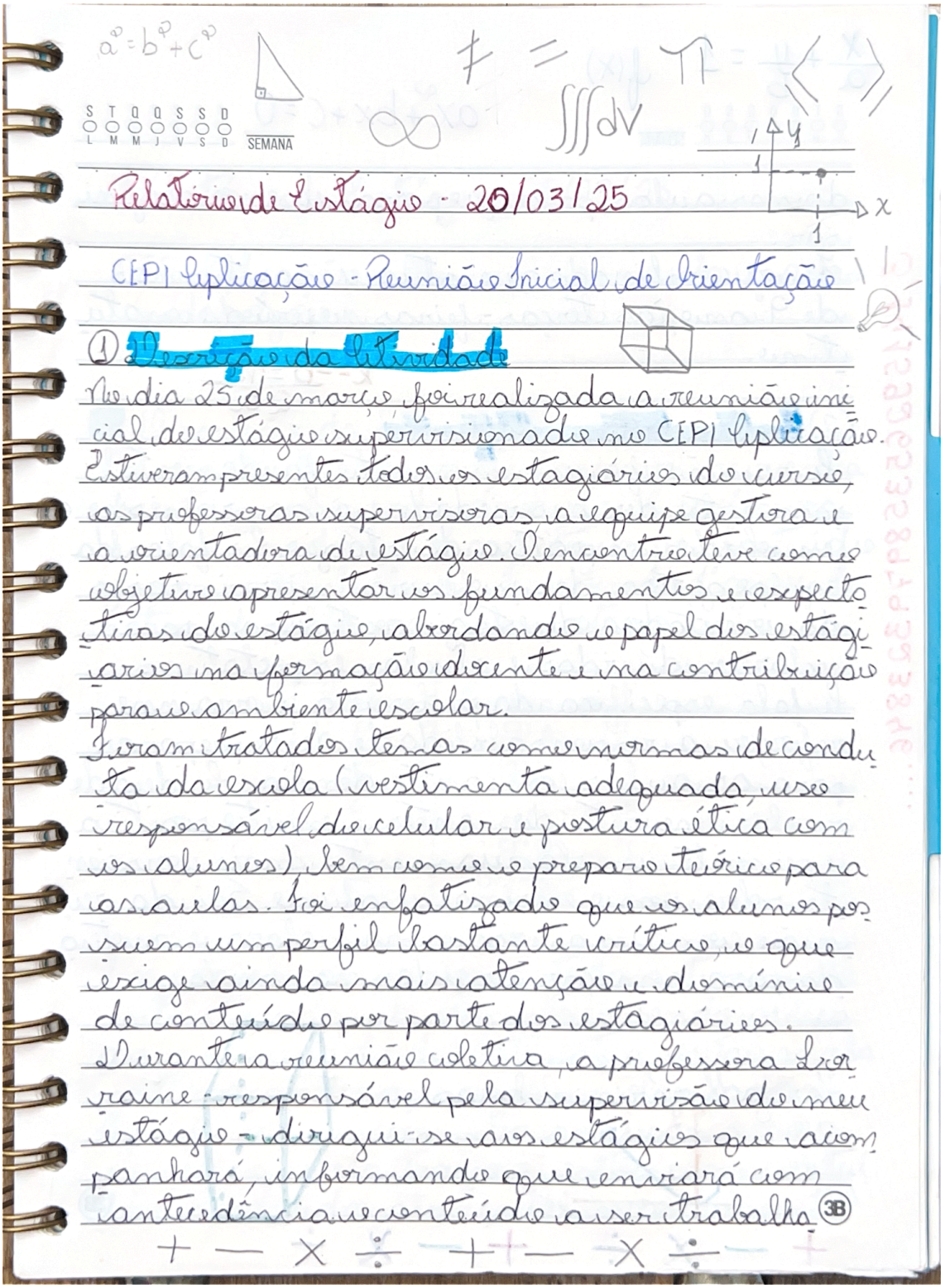
_____

Assinatura por extenso da participante

_____

Assinatura por extenso do pesquisador responsável

ANEXO A - DIÁRIO DE ACOMPANHAMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO



Relatório de Estágio - 20/03/25

CEPI Aplicação - Reunião Inicial de Orientação

① Descrição da Atividade

No dia 25 de março, foi realizada a reunião inicial de estágio supervisionado no CEPI Aplicação. Estiveram presentes todos os estagiários do curso, as professoras supervisoras, a equipe gestora e a orientadora de estágio. O encontro teve como objetivo apresentar os fundamentos e aspectos legais do estágio, abordando o papel dos estagiários na formação docente e na contribuição para o ambiente escolar.

Foram tratadas as normas de conduta da escola (vestimenta adequada, uso responsável de celular e postura ética com os alunos), bem como o preparo teórico para as aulas. Foi enfatizado que os alunos possuem um perfil bastante crítico, o que exige ainda mais atenção e domínio de conteúdo por parte dos estagiários.

Durante a reunião coletiva, a professora Lorraine - responsável pela supervisão de meu estágio - dirigiu-se aos estagiários que acompanhará, informando que enviará com antecedência o conteúdo a ser trabalha- (3B)

$\frac{x}{a} + \frac{y}{b} = 1$ $f(x)$ $ax^2 + bx + c = 0$

S T Q Q S S D
L M M J V S D SEMANA

/ /

das nas aulas, para que possamos nos organizar.

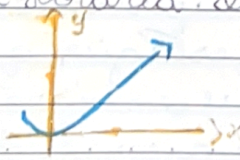
Ficou combinado que atuarei nas turmas de 9º ano, às terças-feiras no período matutino.

$x = \frac{-b \pm \sqrt{\Delta}}{2a}$

② Análise crítica e Reflexão

A reunião foi um momento fundamental para entender a seriedade e os compromissos envolvidos na prática de estágio. As falas da equipe gestora, das professoras supervisoras e da orientadora de estágio contribuíram para esclarecer dúvidas e alinhar expectativas. A fala específica da professora Lorrainne reforçou a responsabilidade de se preparar para as aulas com antecedência. A ideia de receber os conteúdos antes é muito positiva e permite um planejamento mais consciente sobre como ensinar e aluno. Saí da reunião com uma visão mais clara e motivo da para começar as idas na escola.

Carga Horária: 2 horas





38

+ − × ÷ + − × ÷

3,14159265358979323846....

S T Q Q S S D
L M M J V S D SEMANA

/ /

Relatório de Estágio - 25/03/25

CEPI Aplicação - Observação em aula e apoio pedagógico.

1 Descrição da atividade

No dia 25 de março, tive meu primeiro dia de estágio em sala de aula. A professora havia enviado no dia anterior o conteúdo que seria trabalhado: Funções do 1° grau. A rotina da professora é composta por:

Aulas	Turma
1°	9°A
2°	9°A
3°	-
4°	9°B
5°	9°B

Logo ao chegar, fui apresentada à turma. No entanto, naquele dia estava sendo aplicado o simulado de Matemática, então minha participação foi apenas como observadora. A professora me permitiu analisar a prova e percebi que ela trazia questões com conteúdos considerados avançados, normalmente

S T Q Q S S D
L M M J V S D SEMANA

/ /

abordados no ensino médio. A própria professora comentou que a simulado inclui assuntos que os alunos ainda não estudaram e, em alguns casos, talvez nem estudem durante o bimestre.

Na aula vaga, a professora solicitou ajuda na preparação de materiais didáticos para os alunos do 6º ano. A atividade consistia em separar 20 confetes por saquinho que seriam utilizados em uma aula sobre frações.

Embora o Diário de Estágio esteja incompleto, ele apresenta uma organização interessante em sua divisão em dois tópicos, sendo o primeiro dedicado a Descrição da Atividade e o segundo para a Análise Crítica e Reflexão. Excelente!

No retorno das aulas, fui apresentada para a turma do 9º B. A professora iniciou a explicação do conteúdo por meio de um pequeno teatro improvisado com a participação dos próprios alunos. Essa abordagem tornou a aula mais leve e interativa. A turma demonstrou bastante interesse, e percebi que, quando algum aluno se mostrava destraído, a professora o envolvia diretamente nos exe-

S T Q Q S S D
L M M J V S D SEMANA

/ /

plos. Em seguida, aplicou uma atividade curta sobre o tema. Cada estagiário ficou responsável por atender uma fila de alunos. Achei interessante como a maioria dos estudantes se mostraram receptivos e confortáveis em pedir ajuda. Apenas um aluno preferiu não socializar.

② Análise Crítica e Reflexão

Pude observar diferentes dinâmicas dentro da escola. Mesmo sem participar diretamente da aula do 9°A por conta do simulado, a experiência me fez refletir sobre a relação entre o conteúdo ensinado e os instrumentos de avaliação utilizados. É curioso e preocupante que os alunos sejam avaliados com base em temas que nem sempre foram abordados em sala. Gostei bastante de poder colaborar na confecção do material para o 6° ano, pois esse tipo de envolvimento servirá para ampliar minha percepção sobre o trabalho pedagógico, além do momento da aula em si. Já na aula no 9°B, fiquei admirada com a criatividade da professora ao utilizar um teatro como recur-

S T Q Q S S D
L M M J V S D SEMANA / /

se didática. Isso estimulou bastante a participação dos alunos e mostrou o quanto estratégias lúdicas podem ser eficazes no ensino da matemática.
Me senti acolhida pelos estudantes, que se mostraram respeitosos e interessados. A experiência também me alertou para a importância de estar sempre bem preparada pois os alunos são atentos e exigem clareza nas explicações.

(3) Observações sobre a estrutura da escola:

As salas de aula são bem arejadas, possuem televisores e climatizadores. O espaço de lazer é grande, com algumas árvores, mas a cobertura é limitada, o que pode dificultar seu uso em dias de calor ou chuva. O ambiente físico, de modo geral, é funcional, mas percebi que melhorias na climatização e nas áreas externas poderiam beneficiar ainda mais a rotina escolar.

Carga Horária: 5 horas

S T Q Q S S D
L M M J V S D SEMANA

/ /

Relatório de Estágio - 01/04/25

CEP I de Aplicação - Equações Polinomiais de 1° Grau.

1) Descrição da Atividade

As aulas nas turmas de 9°A e de 9°B seguiram o mesmo planejamento. A professora havia enviado com antecedência o material de estudo, composto por slides com questões e uma videoaula sobre equações polinomiais de 1° grau. O material faz parte da plataforma Net Escola, utilizada com frequência na escola.

Durante a aula, os alunos assistiram à videoaula enquanto a professora ia pausando o vídeo em momentos estratégicos para realizar perguntas e promover discussões. Em seguida, ela projetou os slides com as atividades. Cada estagiária ficou responsável por uma fileira de alunos, oferecendo apoio individualizado conforme as dúvidas iam surgindo. Esse processo ocorreu nas duas turmas.

Na aula passada, a professora nos orientou a elaborar um plano de aula com algu-

S T Q Q S S D
L M M J V S D SEMANA / /

dinâmica prática para ser 6° ano, que deverá ser aplicada futuramente na disciplina de Prática Matemática.

Planejamento Semanal Anos Finais	
Unidade Educacional: Centro de Ensino de Período Integral	Código UE: 52027104
Professor(a):	Componente Curricular: Prática
Ano /Série: 6°	Turma: B
Meses:	Período:

Unidade temática do bimestre: Diretrizes do documento das escolas de tempo integral para o Estudo

Aulas	Habilidades	Objeto do conhecimento	Metodologia/ Estrat
1ª 2ª	(EF06MA18-A) Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos.	Modelagem de polígonos com materiais manipuláveis	1 ° Momento: Formação dos grupos e d (massinha e palitos de dente). 2º Momento: Desafio 1 – Construção d (triângulo, quadrado, pentágono, hexá 3º Momento: Desafio 2 – Construção d para comparação com os regulares. 4º Momento: Desafio 3 – Um grupo cria para outro gru 5º Momento: Exposição das construçõ desafios enfrentados.

(2) Análise Crítica e Reflexiva

A estratégia da professora ao utilizar a videoaula interativa foi bastante eficaz. As pausas para discussão tornaram o conteúdo mais acessível, promovendo um ambiente participativo e favorecendo a aprendizagem ativa. 38

S T Q Q S S D
L M M J V S D SEMANA

/ /

Durante o acompanhamento, percebi o quanto os alunos se sentem mais próximos e à vontade para tirar dúvidas. Esse contato tem sido fundamental para desenvolver a escuta atenta e aprender a adaptar explicações conforme a necessidade de cada um. O desafio de elaborar um plano para o 6º ano me motivou a pensar em abordagens lúdicas, integrando teoria e prática.

③ Observações sobre a estrutura escolar

A escola dispõe de espaços bem equipados, como a "sala da lousa", com lousa digital; uma sala de informática com Chromebooks. Também há um pátio coberto para eventos. Esses recursos ampliam as possibilidades de práticas pedagógicas diversificadas e mais dinâmicas.

Carga Horária: 5 horas

S T Q Q S S D
L M M J V S D SEMANA

/ /

Relatório de Estágio - 08/04/25

CEPI de Aplicação: Função de 1° grau

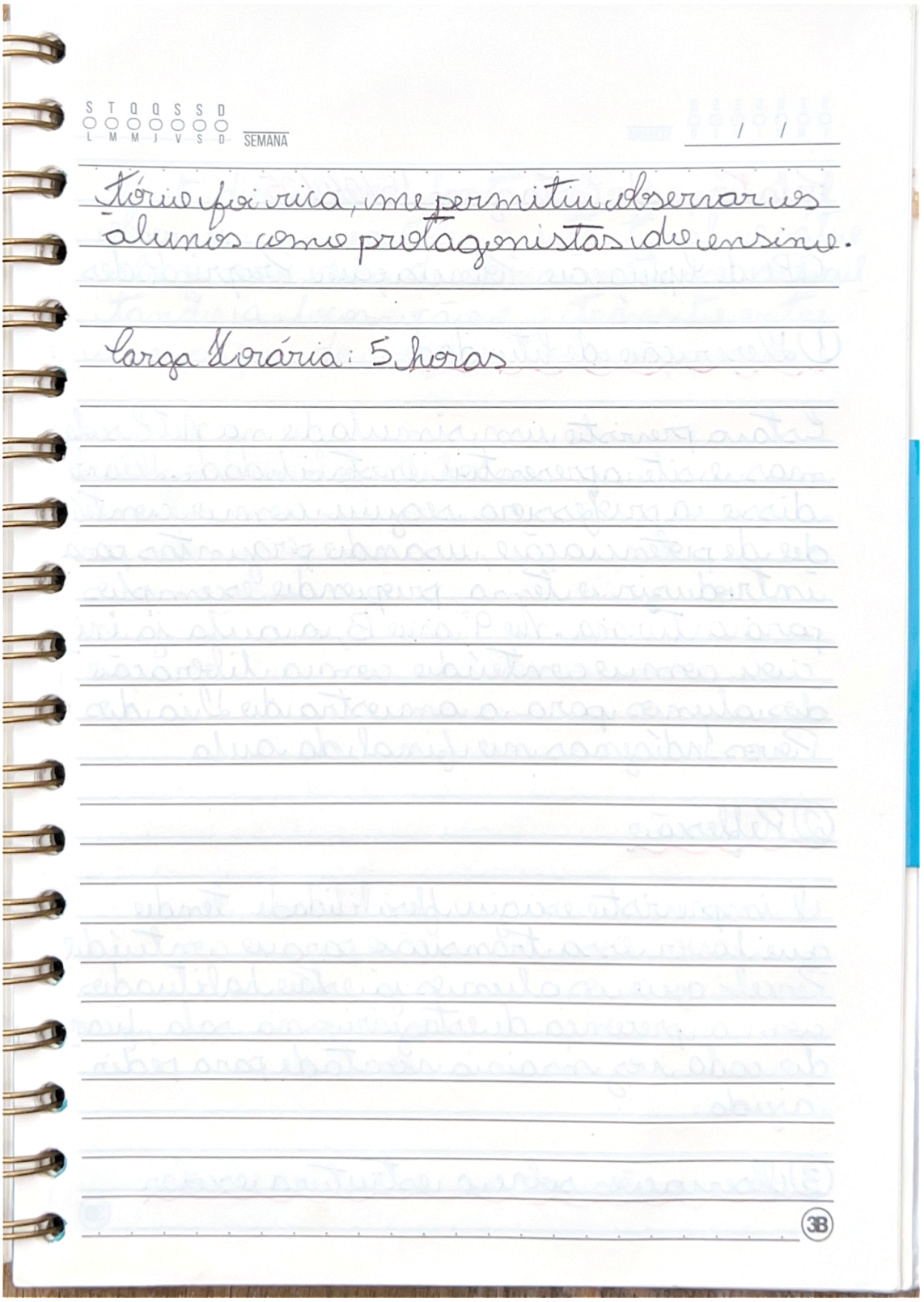
① Descrição da Atividade

A atividade com os 9°s anos seguiu o mesmo delineamento da semana anterior, com cinco questões da plataforma Net Escola sobre funções de 1° grau. A metodologia permaneceu: questões projetadas e os estagiários auxiliando por fileiras. Os alunos demonstraram mais familiaridade com os estagiários e maior segurança ao resolver os exercícios.

Na última aula, no 9° B, seis alunos mais participativos foram ao laboratório de matemática para resolverem atividades futuras e se prepararem como monitores para a próxima aula.

② Reflexão

A continuidade metodológica favoreceu o progresso dos alunos. A experiência de acompanhar os alunos no laboratório



S T Q Q S S D
L M M J V S D SEMANA

/ /

Tória foi rica, me permitiu observar os alunos como protagonistas de ensino.

Carga Horária: 5 horas

38

S T Q Q S S D
L M M J V S D SEMANA

/ /

Relatório de Estágio - 15/04/25

CEPI de Aplicação: Potenciação e Propriedades

① Descrição de atividade

Estava previsto um simulado na Net Escola, mas o site apresentou instabilidade. Diante disso, a professora seguiu com o conteúdo de potenciação, usando perguntas para introduzir o tema, propondo exemplos para a turma. No 9° ano B, a aula já iniciou com o conteúdo, com a liberação dos alunos para a amostra do Dia dos Povos Indígenas no final da aula.

② Reflexão

O imprevisto exigiu flexibilidade, tendo que haver essa transição para o conteúdo. Percebi que os alunos já estão habituados com a presença de estagiários na sala, ficando cada vez mais à vontade para pedir ajuda.

③ Observações sobre a estrutura escolar

38

S T Q Q S S D
L M M J V S D SEMANA

/ /

Neste dia choveu bastante, e foi possível observar um problema estrutural: o pátio alaga em dias de chuva intensa, dificultando a locomoção e o trânsito entre os espaços da escola.

Carga Horária: 5 horas

S T Q Q S S D
L M M J V S D SEMANA

/ /

Relatório de Estágio - 22/04/25

CEP1 de Aplicação - Expressões Algébricas / Polígonos e Corpos Redondos

① Descrição da Atividade

Logo que chegamos, vimos que seria comemorado o aniversário da professora de apoio que fica em sala. Foi um momento de muita agitação, mas após 1 hora a professora conseguiu acalmar os alunos e revisar o conteúdo de expressões algébricas.

No 4° horário houve uma mudança nas aulas, e acompanhamos a professora no 6° ano A, o conteúdo apresentado para a turma foi polígonos e corpos redondos, e para os alunes visualizarem melhor, foi usado objetos de dia a dia parecidos com os sólidos.

② Reflexão:

A pequena comemoração me mostrou o tanto que os professores são queridos pelos

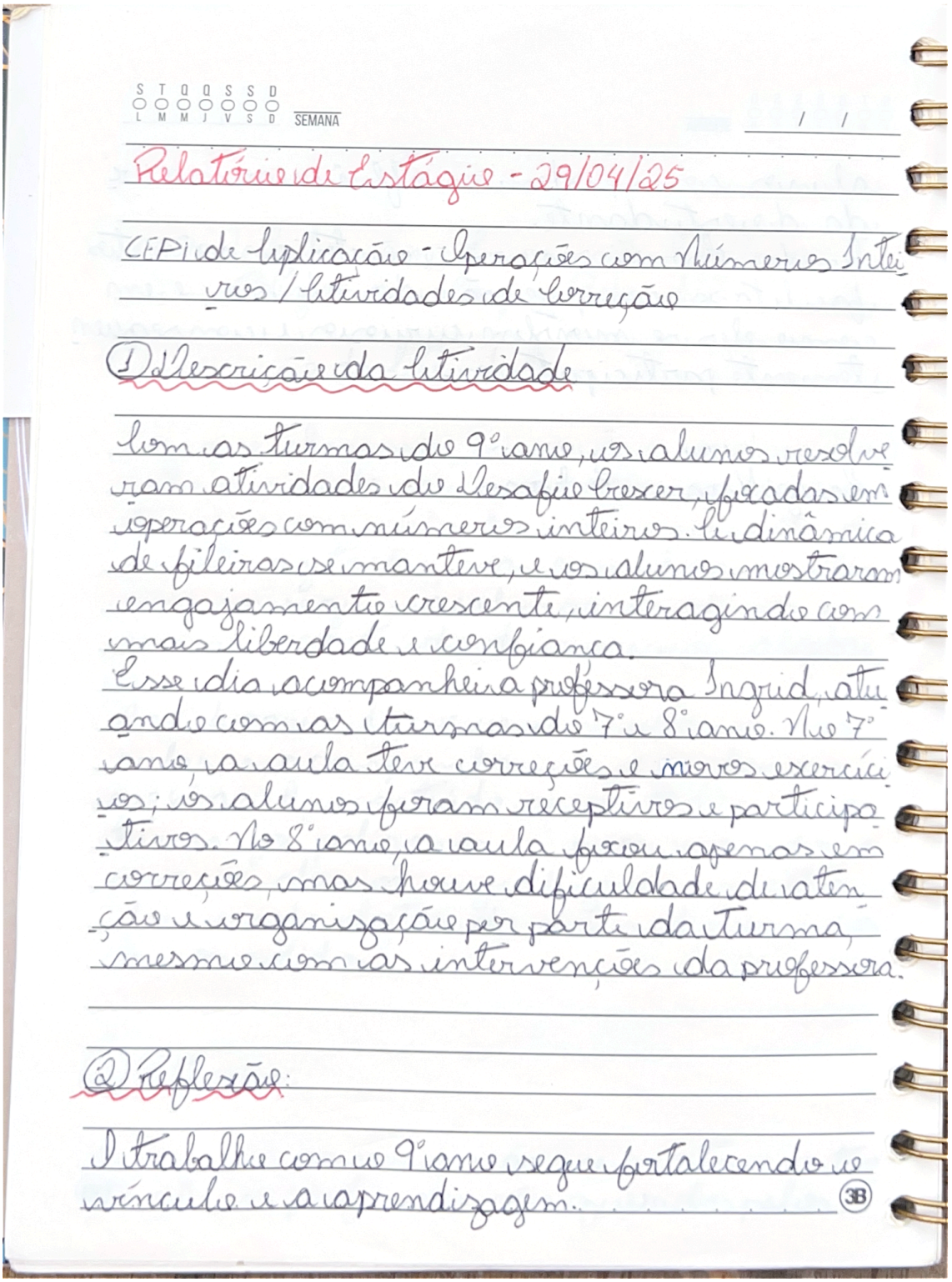
S T Q Q S S D
L M M J V S D SEMANA

/ /

alunos, como podemos influenciar na vi-
da de estudante.
Linda observei em como materiais concretos
facilita a compreensão dos alunos, e em
como eles se mostram curiosos e consequen-
temente participativos.

Carga Horária: 5 horas

38



S T Q Q S S D
L M M J V S D SEMANA

/ /

Relatório de Estágio - 29/04/25

CEP: de Aplicação - Operações com Números Inteiros / Atividades de Correção

① Descrição da Atividade

Com as turmas do 9° ano, os alunos resolveram atividades do Desafio Crescer, focadas em operações com números inteiros. A dinâmica de fileiras se manteve, e os alunos mostraram engajamento crescente, interagindo com mais liberdade e confiança.

Esse dia acompanhei a professora Ingrid, atuando com as turmas do 7° e 8° ano. No 7° ano, a aula teve correções e novos exercícios; os alunos foram receptivos e participativos. No 8° ano, a aula foi apenas em correções, mas houve dificuldade de atenção e organização por parte da turma, mesmo com as intervenções da professora.

② Reflexão:

O trabalho com o 9° ano segue fortalecendo o vínculo e a aprendizagem.

38

S T Q Q S S D
L M M J V S D SEMANA

/ /

As experiências com o 7° e o 8° ano mostraram a diversidade de perfis entre as turmas; enquanto o 7° foi colaborativo, o 8° exigiu mais manejo de sala e estratégias de engajamento.

Carga Horária: 5 horas

S T Q Q S S D
L M M J V S D SEMANA

/ /

Relatório de Estágio - 06/05/25

CEP I de Explicação - Operações com Números Inteiros / Números Decimais e Divisão

① Descrição da Atividade

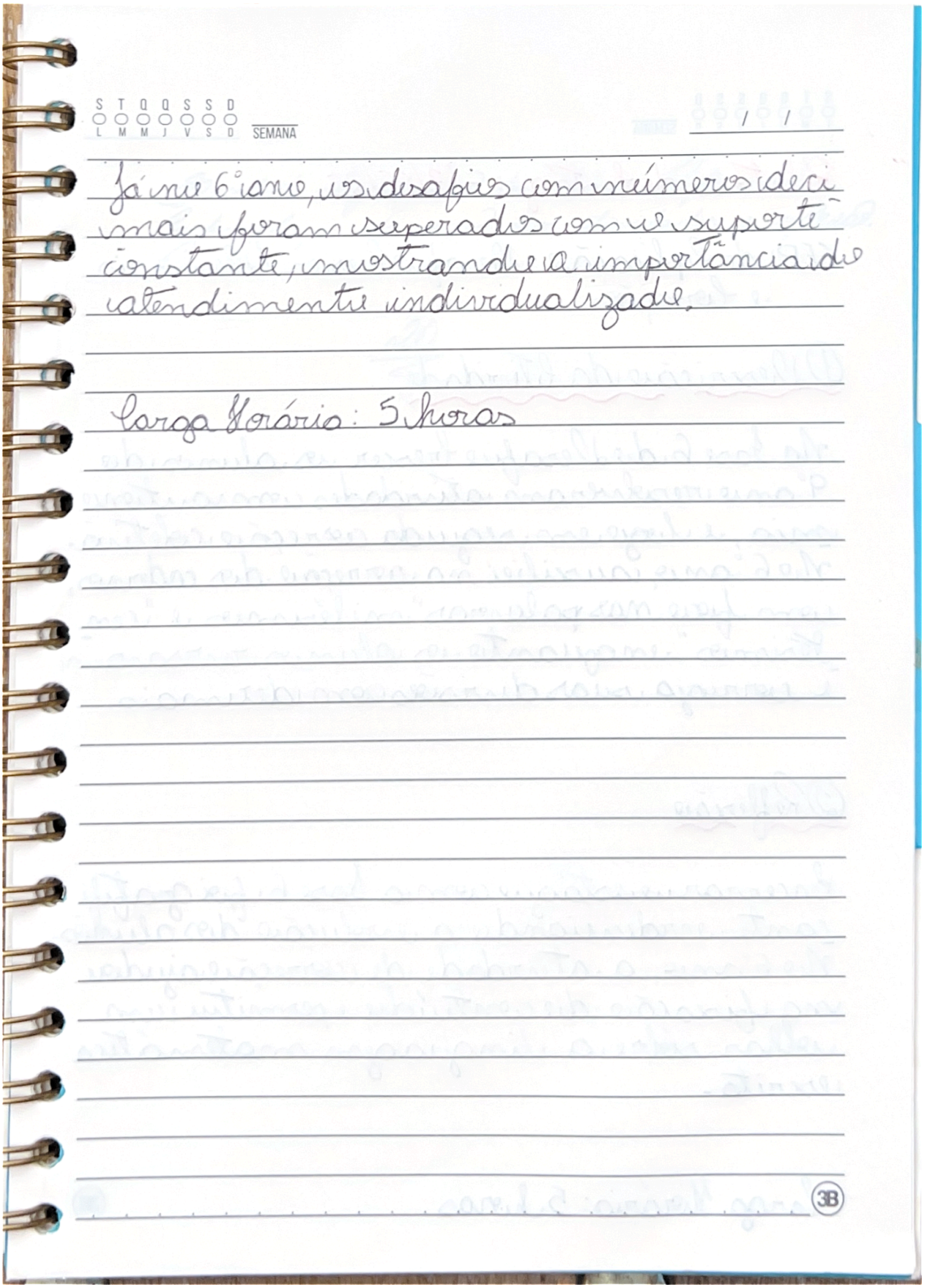
No 9° ano, a aula deu continuidade com o Desafio Crescer com foco em operações com números inteiros. A dinâmica de fileiras foi mantida, os alunos participaram ativamente, buscando ajuda sempre que necessário.

Com o 6° ano, o conteúdo abordado foram números decimais e a realização de divisões. A professora explicou e em seguida passou atividades. Auxiliei vários alunos, especialmente em relação à colocação da vírgula nos resultados.

② Reflexão

A continuidade das atividades com o 9° ano tem sido bastante proveitosa. Os alunos já estão mais autônomos e demonstram segurança na realização das atividades.

38



S T Q Q S S D
L M M J V S D SEMANA

/ /

Já no 6º ano, os desafios com números decimais foram superados com o suporte constante, mostrando a importância do atendimento individualizado.

Carga Horário: 5 horas

3B

S T Q Q S S D
L M M J V S D SEMANA

/ /

Relatório de Estágio - 13/05/25

CEP I de Aplicação - Desafio Crescer / Decimais e Correções.

① Descrição da Atividade

Na Fase 6 do Desafio Crescer, os alunos do 9° ano resolveram atividades com autonomia, e logo em seguida correção coletiva. No 6° ano, auxiliei na correção dos cadernos, com foco nas palavras "milésimos" e "centésimos", enquanto os alunos revisavam e corrigiam suas divisões com decimais.

② Reflexão

Encerrar o estágio com a Fase 6 foi gratificante, evidenciando a evolução dos alunos. No 6° ano, a atividade de correção ajudou na fixação de conteúdo e permitiu um olhar sobre a linguagem matemática escrita.

Carga Horária: 5 horas

3B